



O papel dos álbuns infantis na promoção de atitudes de inclusão em crianças de Educação Pré-Escolar

Marina Ribeiro Ventura

Orientador

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (Arguente)

Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Dedicatória

Aos meus irmãos

*Ter um irmão é ter, para sempre, uma infância lembrada com segurança em
outro coração.*

Tati Bardini (2015)

Agradecimentos

Depois de seis anos de caminhada, quero agradecer a todas as pessoas que me ajudaram e que acreditaram em mim.

À professora Natividade Pires, pela orientação e sabedoria que me transmitiu ao longo do tempo, indispensáveis para a realização deste relatório.

Às instituições que nos acolheram, principalmente à educadora e professora cooperante e às auxiliares, pela disponibilidade em nos receberem nas suas turmas e nos tratarem da melhor maneira possível.

A todas as crianças com quem trabalhei, pela amizade, amor, carinho, por todos os abraços que me deram força para continuar. Quero agradecer principalmente à Bia, será sempre uma estrelinha a brilhar no céu.

Agradeço aos meus pais pelo esforço que fizeram para que este sonho se tornasse possível e por todo o carinho que me deram mesmo estando longe de mim. Sei que trabalharam arduamente para que eu pudesse concretizar este sonho.

Aos meus avós, por estarem sempre do meu lado, pelo apoio e pela transmissão de valores que me tornaram no que sou hoje.

Aos meus irmãos, que são o meu suporte e que, mesmo sem o saberem, foram o maior apoio.

Ao meu namorado e melhor amigo, pelo companheirismo, amizade e amor.

A todos os meus amigos, pela força, amizade e apoio que me deram.

Resumo

Este Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito das Práticas Supervisionadas (PES) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do cumprimento dos requisitos para o desenvolvimento e conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente trabalho está dividido em duas partes. Numa primeira parte é caracterizado o contexto educativo onde realizámos a PES, o percurso de ensino e aprendizagem e a reflexões do período de prática. Na segunda parte consta a apresentação de uma investigação realizada durante a Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças de três anos.

Esta investigação teve como objetivo analisar se os livros ilustrados (álbuns) com temáticas sobre exclusão/inclusão poderiam contribuir para a aceitação e promoção de atitudes de inclusão em relação a crianças com necessidades educativas especiais. Face às características e objetivos que estipulámos para este projeto, intitulámo-lo de “O papel dos álbuns infantis na promoção de atitudes de inclusão em crianças de Educação Pré-Escolar”.

A literatura infantil desempenha um papel importante na formação de crianças e jovens, pois alarga as perspetivas sobre o mundo, promove a imaginação, estimula a capacidade crítica acerca de temas sociais e contribui para a compreensão e a resolução de conflitos interpessoais. Neste sentido, escolhemos três livros de literatura infantil que exploram as diferenças físicas das pessoas/animais, centrando-nos nas necessidades educativas especiais. Começámos com o livro *Un Bicho raro*, de Emilío Urberuaga (em tradução feita por nós) com ilustrações de Paz Rodero e José Morán, por abordar as diferenças dos animais. *Susan Laughs*, de Jeanne Wills, com ilustrações de Tony Ross, e *O livro negro das cores*, de Menena Collin, com ilustrações de Rosana Faría, foram as narrativas visuais escolhidas para dar continuidade à investigação, por retratarem personagens com necessidades educativas especiais. A escolha destes livros prendeu-se com a necessidade de colocar as crianças “na pele” das personagens, levando-as a refletir sobre as suas vivências e dificuldades.

A opção metodológica assentou numa abordagem qualitativa, um estudo de caso, sendo que as técnicas de recolha de dados foram a observação, as notas de campo, a entrevista e os registos áudio e fotográficos.

Dos resultados analisados é importante referir que a literatura infantil (em particular os álbuns, sobretudo para a faixa etária com a qual trabalhamos) aliada às problemáticas referidas, neste caso a exclusão/inclusão centrada em crianças com necessidades educativas especiais, promove a identidade, inclusão e diversidade em crianças do jardim de infância e que estas revelam conseguir aceitar as diferenças uns dos outros, não se sentindo, na maioria dos casos, incomodadas com as diferenças.

Palavras chave

Literatura Infantil; inclusão; exclusão; necessidades educativas especiais; educação pré-escolar;

Abstract

This internship report was made within the scope of Supervised Practices in pre-school education and primary school education (PES) in the fulfillment of the requirements for the development and conclusion of the master's degree in pre-school education and primary school education.

The present report is composed by two parts. In the first one it characterizes the educational context where we made the Supervised Practices, the teaching and learning path and the reflection of the practice period. In the second one it's presented the work of investigation made during the Supervised Practice in pre-school education, in the target group of 3 years old.

This investigation had the purpose to analyze if the illustration books (albums) with themes like inclusion/exclusion could contribute for the acceptance and promotion of inclusion attitudes towards children with special educational needs. In view of the characteristics and objectives we have set for this project, we titled it "The role of children's albums in promoting attitudes of inclusion in children, in pre-school education."

Children's literature plays an important role in the training of children and young people, as it expands the perspectives on the world, promotes the imagination, stimulates critical capacity on social issues and contributes for the comprehension and resolution of interpersonal conflicts. In this sense, we choose three books of children's literature that explore the physical differences of people/animals, focusing on special educational needs. For addressing the differences of animals, we started with the book "*Um Bicho raro*", from Emílio Urberuaga (translation made by us) with illustration of Paz Roberto and José Morán. "*Susan Laughs*", from Jeanne Wills, with illustration of Tony Ross, and "*O livro negro das cores*", from Melena Collin, with illustration of Rosana Faría, were the visual narratives chosen to continue the investigation, because they have the ability to show characters with special educational needs. The selection of these books was associated with the intention to put the children in the place of the characters, leading them to reflect on their experiences and difficulties.

The methodology was based on a qualitative approach, a case study, and the techniques of data collection were the observation, the observation registrations, the interview and the audio and photographic records.

From the results that we analyzed it's important to mention that children's literature, allied with the above problems, in this case the exclusion/inclusion centered on the children with special educational needs, promotes the identity, inclusion and diversity in kindergarten children and these same children reveal the ability to be able to accept each other's differences, not feeling, in most cases, bothered by those differences.

Keywords

Children's Literature; inclusion; exclusion; special educational needs; pre-school education.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas.....	3
Introdução.....	4
1. Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	5
1.1. Breve caracterização da Instituição.....	5
1.2. Observação pedagógica.....	5
1.3. Prática individual.....	14
2. Prática Supervisionada do 1.º Ciclo de Educação Básica.....	23
2.1. Breve caracterização da Instituição.....	23
2.2. Observação pedagógica.....	24
2.2.1. Semana 2 (2 de março de 2017).....	24
2.2.2. Semana 3 (7 a 9 de março de 2017).....	26
2.3. Prática.....	27
2.4. Prática em grupo.....	29
2.4.1. 4º semana (14, 15 e 16 de março).....	29
2.5. Semanas individuais.....	30
2.5.1. 5º semana (21, 22 e 23 de março).....	30
2.5.2. 7º semana (4 de abril).....	31
2.5.3. 9º Semana (3 e 6 de maio).....	33
2.5.4. 10º semana (16, 17 e 18 de maio).....	34
2.5.5. 13º Semana (31 de maio, 1 e 2 de junho).....	37
2.5.6. 15º semana (13 de junho).....	41
2.6. Reflexão global da PES 1.ºCEB.....	43
Capítulo II - Enquadramento metodológico.....	45
Introdução.....	46
1. Breve descrição do tipo de estudo.....	47
2. Definição da questão de partida e objetivos do estudo.....	47
2.1. Questão Problema:.....	47
2.2. Objetivos:.....	47
3. Opções metodológicas.....	48
3.1. Participantes no estudo.....	48
3.2. Observação.....	51
3.3. Entrevista.....	52

3.4.	Notas de campo.....	53
3.5.	Registos áudio e fotográfico	53
3.6.	Sessões com o grupo.....	53
	Capítulo III - Enquadramento teórico	55
	Introdução	56
1.	A exclusão e inclusão.....	57
2.	A literatura Infantil	61
2.1.	<i>O álbum infantil</i>	62
2.2.	<i>Um bicho raro</i> , de Emilio Urberuaga	65
2.3.	<i>Susan Laughs</i> , de Jeanne Willis	65
2.4.	<i>O livro negro das cores</i> , de Menena Cottin.....	66
3.	O desenho infantil.....	67
	Capítulo IV - Apresentação e discussão dos dados	68
	Introdução	69
1.	Análise de conteúdo – entrevista à educadora.....	70
2.	Análise das conceções das crianças	71
2.1	<i>Um Bicho Raro</i> , de Paz Rodero e José Morán.....	71
2.2.	<i>Susan Laughs</i> , de Janne Willis e Tony Ross	75
2.3.	<i>O Livro Negro das Cores</i> , de Menena Cottin e Rosana Faría	85
	Capítulo V - Considerações finais.....	90
	Bibliografia	94
	Anexos.....	99
	Anexo A – Cronograma da Prática Supervisionada em Pré-Escolar	100
	Anexo B: Teatro da missão pijama	102
	Anexo C – Música da missão pijama: Só Te Quero Abraçar.....	106
	Anexo D – Unidade Didática.....	109
	Anexo E - Digitalizações das autorizações dirigidas aos pais das crianças.	126
	Anexo F – Guião da entrevista à educadora.....	128
	Anexo G – Transcrição da entrevista à educadora.....	130
	Anexo H – Adaptação da história <i>O Bicho Raro</i> , de Paz Rodero e José Morán.....	133
	Anexo I – Planificação das atividades sobre o livro <i>Un Bicho Raro</i> , de Paz Rodero.....	139
	Anexo K – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças da amostra, sobre o livro <i>Un Bicho Raro</i> , de Paz Rodero	141
	Anexo L – Planificação das atividades sobre o livro <i>Susan Laughs</i> , Jeanne Willis	151

Anexo M – Digitalizações dos desenhos das crianças da atividade sobre o livro <i>Susan Laughs</i>	154
Anexo N – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças da amostra, sobre o livro <i>Susan Laughs</i> , Jeanne Willis.....	168
Anexo O– Planificação das atividades sobre o livro <i>O Livro Negro das Cores</i> , de Menena Cottin e Rosana Faría	183
Anexo P – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças da amostra, sobre o livro <i>O Livro Negro das Cores</i> , de Menena Cottin.....	186

Índice de figuras

Figura 1 - Porta da sala de atividades.....	9
Figura 2 - Quadro de informação para os pais.....	9
Figura 3 - Quadro decorativo à porta da sala.	10
Figura 4 - Mesas de trabalhos e manta.....	10
Figura 5 - Mesas de trabalho e casa das bonecas.....	10
Figura 6 - Armário de arrumação.....	11
Figura 7 - Quadro informativo.....	11
Figura 8 - Cantinho da casa das bonecas.....	11
Figura 9 - Interior da casa das bonecas.	12
Figura 10 - Cantinho dos livros.....	12
Figura 11 - Jogos de mesa.....	12
Figura 12 - Cantinho da garagem.....	12
Figura 13 - Manta e expositor.....	13
Figura 14 - Conto da história: A corrida dos frutos de outono.	16
Figura 15 - Capa do livro <i>O Natal nas Asas do Arco-íris</i>	17
Figura 16 - Circuito - trabalhar a figura geométrica triângulo.....	17
Figura 17 - Trabalhar a noção de "em baixo".....	18
Figura 18 - Capa do livro <i>Oh! Oh! Feliz Natal!</i>	18
Figura 19 - O guarda-chuva mágico.	20
Figura 20 - Conto da história adaptada "O sapo no Inverno".....	20
Figura 21 - Criança a cuidar da sua boneca.....	21
Figura 22 - Criança a cuidar do seu peluche.....	21
Figura 23 - Exemplo de um peluche no fim da atividade.	22
Figura 24 - Mesa com os materiais da atividade experimental e com o <i>Kamishibai</i>	32
Figura 25 - Contagem da história utilizando o <i>Kamishibai</i>	32

Figura 26 - Jogo "Os 5 sentidos"	35
Figura 27 - Pintura com tinta de chocolate utilizando a técnica da esponja	36
Figura 28 - Amassar a massa	36
Figura 29 - Salame de chocolate	36
Figura 30 - Mobiles em forma de poliminós com as fotografias dos alunos.....	37
Figura 31 - Lençol alusivo ao Dia da Criança.....	39
Figura 32 - Corrida de sacos.....	39
Figura 33 - Jogo do Paraquedas.....	39
Figura 34 - Derrubar latas.	40
Figura 35 - Jogo da colher e batata na boca e insuflável.....	40
Figura 36 - Alunos no Fluviário de Mora.....	43
Figura 37 - Paragem na zona ribeirinha de Ponte de Sor.....	43
Figura 38 - Capa do livro <i>Un Bicho Raro</i>	72
Figura 39 - Crianças a fazerem caretas.	76
Figura 40 - Crianças a esconderem-se.....	76
Figura 41 - Crianças a desenharem.	77
Figura 42 - Desenho de uma criança.....	77
Figura 43 - Desenho de uma criança: óculos, dois bebés, uma bola e um número.....	78
Figura 44 - Boneca de cadeira de rodas.....	78
Figura 45 - Página do livro <i>Susan Laughs</i>	79
Figura 46 - Desenho de uma criança: uma família.	84
Figura 47 - Capa do <i>O livro negro das cores</i>	85

Lista de tabelas

Tabela 1: Cronograma das semanas de Prática Supervisionada em Pré-Escolar.....	14
Tabela 2: Cronograma da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo.....	27
Tabela 3: Desempenho linguístico da criança AS.....	50
Tabela 4: Desempenho linguístico da criança MJ.....	50
Tabela 5: Prendas que as crianças do grupo quiserem dar à Susan na 1.º e 2º atividade. .	82
Tabela 6: Prendas que as crianças da amostra quiserem dar à Susan na 1.º e 2º atividade.	83
Tabela 7: Resultados do jogo - crianças do grupo.....	86
Tabela 8: Resultados do jogo - crianças da amostra.....	87

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Género das crianças.....	48
Gráfico 2: Meses de nascimento das crianças.....	49

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades Extracurriculares

IDPBC - Identidade e Diversidade em Coleções de Álbuns Ilustrados

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionadas

PES 1.º CEB – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PSEPE – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste é apresentado o percurso que desenvolvemos durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as reflexões sobre essas práticas Supervisionadas. É ainda apresentada a investigação, realizada em Pré-Escolar, que se centra na temática da sensibilização para a inclusão através de álbuns ilustrados de literatura infantil.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro é descrita a prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Apresentamos uma breve caracterização das escolas onde realizamos a Prática Supervisionada e posteriormente o trabalho global desenvolvido e as respetivas reflexões. No segundo capítulo, apresentamos o tema, o tipo de estudo, a definição da questão problema e as opções metodológicas. O terceiro capítulo inclui a revisão da literatura, apresentando a fundamentação teórica para o tema da nossa investigação. No capítulo IV descrevemos a intervenção prática sobre o tema da investigação, apresentamos os dados e a discussão dos resultados e vamos apurar se os objetivos foram alcançados. No capítulo V apresentamos as conclusões, as limitações e as considerações finais sobre a investigação.

A exclusão é um tema muito pertinente na atualidade, pois há imensas crianças que são excluídas pelos grupos onde se movem por causa de fatores como a pobreza, as diferenças étnicas ou religiosas, as diferenças físicas ou cognitivas, entre outras. Achámos pertinente fazer a ligação entre as atitudes de inclusão/exclusão e os álbuns infantis porque os livros e, neste caso particular as imagens, promovem a imaginação, estimulam a capacidade crítica acerca de temas sociais e pessoais e contribuem para a compreensão e a resolução de conflitos interpessoais entre as crianças. Sendo esta uma problemática com tantas vertentes, selecionei as situações de exclusão/ inclusão por fatores de diferença física /ou cognitiva das personagens dos livros.

Destacamos já na Introdução o facto de irmos privilegiar livros com narrativas visuais, cujo valor educativo é importante apresentado diversas potencialidades pedagógicas. Os livros de imagens permitem a compreensão de situações culturais complexas e são um desafio estimulante para o desenvolvimento da criança ao nível social, cognitivo, de promoção e identidade e ao nível estético, entre outras dimensões.

Assim, definimos como questão problema verificar se os livros álbum podiam contribuir para que as crianças ditas normais tivessem atitudes de inclusão, aceitando e integrando crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para responder à questão problema estabelecemos os seguintes objetivos: promover a identidade, inclusão e diversidade em crianças de jardim de infância através de uso de álbuns de literatura para a infância; verificar se houve mudanças nas conceções das crianças e nas atitudes numa hipotética interação com crianças diferentes (com necessidades educativas especiais).

Ao promover a inclusão e diversidade na sala de aula através de uso de textos de literatura para a infância aprende-se a saber lidar com a diferença e aceita-la, aprendendo com ela, derrubando barreiras que se encontram associadas à diversidade.

É no pré-escolar que as crianças começam a ser moldadas. Para o meu estudo, desenvolvido com esta faixa etária, como referido acima, é importante salientar a importância da promoção de uma atitude inclusiva das crianças, utilizando as narrativas visuais, para ultrapassar preconceitos em relação às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

As salas inclusivas influenciam as crianças em posteriores decisões. Fazem com que as crianças ditas normais não se tornem discriminatórias, pois têm oportunidade de aprender com as diferenças dos outros.

Capítulo I - Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.*

Fernando Pessoa (1933)

Introdução

No estágio supervisionado temos uma experiência de prática profissional. Aqui as nossas concepções iniciais são confrontadas com as circunstâncias da prática, levando-nos a perceber que muitas delas não estavam certas como, por exemplo, a gerência do tempo. É quando temos o primeiro contacto com alunos em sala de aula e é onde descobrimos as nossas potencialidades e começamos a construir o nosso perfil como educadores/professores. Segundo Freire (2001), “o estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional” p.2.

Durante o estágio, aprendemos a refletir sobre as experiências vividas, levando-nos a melhorar os aspetos menos positivos. Segundo Nóvoa (1992, citado por Freire, 2001),

(...) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios para um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 15).

Considerámos, assim, que as Práticas Supervisionadas são um ponto importante no nosso plano de estudos, pois ao estarmos em contexto de sala de aula, com alunos, tornamo-nos mais conscientes das nossas ações, mais autónomos e reflexivos. A componente prática em Educação Pré-Escolar decorreu no 1.º semestre, entre os meses de outubro de 2016 e janeiro de 2017 e a prática em 1.º Ciclo de Educação Básica decorreu entre os meses março e junho de 2017.

Nesta primeira parte do relatório é descrita a forma como se organizaram e desenvolveram as Práticas Supervisionadas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira foi realizada na Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota e a segunda na Escola Básica Quinta da Granja, as duas em Castelo Branco. Assim, este capítulo é organizado por duas fases, a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo. Serão apresentadas as caracterizações das instituições, a fase de observação, a prática em conjunto e a prática individual, incluindo as reflexões semanais.

1. Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar

1.1. Breve caracterização da Instituição

Castelo Branco é capital do distrito de Castelo Branco, tem cerca de 53 634 habitantes, segundo dados do Pordata para o ano de 2015, e nela se situa a Associação Jardim de Infância Doutor Alfredo Mota, onde realizámos o nosso estágio. Esta Associação localiza-se na área norte da cidade, mais propriamente na zona residencial mais antiga de Castelo Branco, na Quinta Olival do Paço, sendo esta uma quinta centenária situada na parte histórica da cidade, junto ao Museu Francisco Tavares Proença Júnior. É delimitada por parte da muralha do Castelo de Castelo Branco. A instituição encontra-se perto de jardins públicos (Jardim do Paço e Parque da Cidade), do Castelo e dos Museus Francisco Tavares Proença Júnior, do Museu de Arte Sacra e da Igreja Nossa Senhora da Graça.

Primeiramente, a Associação começou por ser um Dispensário de Puericultura Dr. Alfredo Mota de Castelo Branco, abrindo a 6 de março de 1930, mas sendo apenas inaugurado dia 3 de maio de 1930. Dr. José Lopes Dias, licenciado em Medicina na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, concebeu este projeto devido à preocupação que tinha com as elevadas taxas de mortalidade infantil no distrito de Castelo Branco.

A 13 de Novembro de 1984 o Dispensário de Puericultura passou a designar-se por Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota. Desde 1989 esta foi-se estruturando e reestruturando, devido ao aumento do número de crianças, número de recursos humanos e físicos de forma a acompanhar as mudanças sociais e económicas. Em 1993, houve a necessidade de uma terceira ampliação da instituição. Mais recentemente foi construído um novo edifício de raiz, a “Creche Olival do Paço”. Foi inaugurado a 8 de setembro de 2007 e abriu a 14 de novembro deste ano. Atualmente, é constituída por dois edifícios: o edifício sede (creche e educação pré-escolar) e a creche Olival do Paço. Tem três parques infantis de fácil acesso. Dois situam-se na sede e um na creche Olival do Paço.

É importante referir que o facto da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota estar situada numa quinta centenária proporciona vivências educativas e lúdicas.

1.2. Observação pedagógica

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar iniciou-se a 3 de outubro de 2016 e finalizou a 19 de janeiro de 2017. Realizou-se durante catorze semanas, sendo as duas primeiras de observação e as seguintes de prática pedagógica.

Esta prática realizou-se em grupo e as semanas de prática pedagógica foram repartidas pelos dois elementos do grupo. A primeira e a última semana de prática foram realizadas em conjunto e as restantes individualmente (anexo A). Em cada semana exercíamos quatro manhãs inteiras, de segunda-feira a quinta-feira, das 9h às 12h45 e uma tarde de observação, às quintas-feiras.

Como referido anteriormente, as primeiras duas semanas foram de observação e de caracterização do contexto educativo. Nestas semanas pudemos conhecer as crianças e criar uma relação com elas. Houve oportunidade de participar em várias atividades com as crianças, o que facilitou a nossa aproximação.

Nestas semanas pudemos consultar o projeto educativo, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) funciona “como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria complementado pelo regulamento da instituição, que revê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos).” (p.23).

O projeto educativo da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota está em vigor desde o ano letivo de 2014/2015, é válido até ao ano 2017/2018 e tem como tema “Sou criança... Tenho direitos”. Está dividido em duas partes, a contextualização do projeto e a organização do mesmo.

Na primeira parte é descrito o meio que envolve a instituição, a sua caracterização, que inclui a localização, alguns aspetos históricos e os princípios básicos pelos quais se rege. Esta primeira parte contém ainda as características das instalações e o seu funcionamento, ou seja, as instalações, os recursos físicos, os recursos humanos (organograma), os estagiários, os horários, o calendário de atendimento aos pais, os objetivos de âmbito administrativo-financeiro, organização pedagógica, formação e relacionamento interinstitucional.

Relativamente aos princípios básicos da instituição, apresentamos alguns enumerados no projeto educativo:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A segunda parte do projeto educativo refere a sua organização. É nesta parte que são referidos aspetos como a duração, a planificação e a avaliação deste. Na execução de um projeto educativo existem vários fatores a ter em consideração que são essenciais às boas práticas, como a caracterização das crianças para as quais este é elaborado, assim como o papel que o educador deve adotar na sua prática. É nesta parte do projeto educativo que são ainda referidos os objetivos operacionais, as estratégias a adotar na sala de atividades, as metodologias de divulgação do mesmo e o plano de atividades sociopedagógicas.

Como objetivos operacionais, alguns dos que são apresentados neste projeto são os seguintes:

- Progredir na aquisição de hábitos e atitudes, relacionados com a alimentação, o vestuário, a higiene, o fortalecimento da saúde e da segurança pessoal.

- Identificar a necessidade de contribuir para manter o seu ambiente familiar e escolar organizado e limpo, valorizando as atitudes relacionadas com o bem-estar individual e coletivo.
- Compreender as intenções e mensagens que as outras crianças e adultos lhe comunicam através de gestos.
- Utilizar os recursos do corpo para evocar situações, ações, desejos e sentimentos.
- Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação.

O projeto educativo apresenta um tema geral, “Sou criança... Tenho direitos”, que se divide em 4 subtemas, um por cada ano letivo. No ano letivo de 2014/2015 o tema era “Crescer saudável: Alimentação e higiene”, enquanto em 2015/2016 o subtema mantinha-se, mas com uma especificação diferente, “Crescer saudável: Desporto e saúde”.

Como fundamentação do tema geral do projeto educativo, “Sou criança... Tenho direitos”, o projeto educativo refere que

Como educadores, devemos incorporar, em todas as atividades que realizamos com as nossas crianças, o respeito pelos direitos humanos e fazer com que elas próprias nos chamem à atenção, no nosso comportamento, nas nossas atitudes e em cada situação de aprendizagens, para o exercício desses direitos. Isso implica trabalhar num clima de respeito e analisar os factos com olhar amplo e crítico. Por isso, devemos levar as nossas crianças a conhecê-los, de modo a que possam assimilá-los a estar conscientes de que a nossa luta para lhes dar um lugar nas nossas vidas tem de ser constante. (p.19)

Este ano, 2016/2017, o tema é “Brincar é aprender” e, segundo o projeto educativo

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspetos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.” Este tema tem como objetivo consciencializar os pais, educadores e toda a comunidade que brincar é uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer. “Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança estará a resolver conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar a sua opinião em relação aos outros, e ainda é nesse ato que podemos diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem infantil. (p.24)

O projeto educativo é ainda válido por mais um ano letivo, tendo como último tema “Sou criança, tenho um nome e um país”.

As estratégias utilizadas para a execução deste projeto são as seguintes: atividades planificadas, atividades espontâneas, experiências educativas, projeto de sala, mini projetos, oficinas, cesto dos tesouros, jogos heurísticos e portefólio da criança.

As educadoras têm autonomia pedagógica, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No início de cada ano, as educadoras reúnem-se em conselho pedagógico com o intuito de delinearem o plano anual de atividades e cada uma tem que fazer um projeto pedagógico que será entregue à diretora para aprovação.

Na nossa opinião, o projeto educativo desta instituição está bastante bem organizado, contendo todos os aspetos necessários a um bom funcionamento. O tema geral é bastante pertinente pois as crianças são o futuro e não nos podemos esquecer dos seus direitos, consciencializando-as assim para uma boa convivência social. O tema deste ano letivo é bastante relevante e importante pois cada vez mais se tenta escolarizar o pré-escolar, esquecendo-se assim que a melhor aprendizagem que as crianças podem ter, nesta fase de desenvolvimento, é através da brincadeira. Este ano o projeto educativo dá bastante ênfase a essa parte essencial de ser criança: brincar.

Nestas semanas pudemos ainda observar que existem várias rotinas. Às 9h da manhã a educadora dirigia-se ao ginásio (sala de acolhimento), onde se encontravam as crianças das diversas salas e, em fila, encaminhava as suas crianças de modo a que estas fossem realizar a higiene. De seguida, dirigiam-se à sala de atividades e, sentadas na manta, cantavam a canção do “Bom dia”. Posteriormente, era realizada a motivação sobre o tema que iria ser abordado naquele dia durante as semanas de observação o tema abordado era o outono. Por volta das 10h30 era distribuído pelas crianças um lanche, que na maior parte das vezes era fruta da época. Cerca das 11h30 as crianças eram encaminhadas, em fila, para a casa de banho onde realizavam a sua higiene antes de irem almoçar. Durante o almoço, auxiliávamos a educadora a distribuir o almoço pelas crianças. Quando as crianças acabavam de almoçar eram encaminhadas para realizarem a sua higiene e, de seguida, iam para o parque exterior ou para a sala de atividades, dependendo do tempo atmosférico. Por volta das 12h30 as crianças eram novamente encaminhadas para realizarem a sua higiene para de seguida irem dormir.

Observámos ainda que as salas não apresentam revestimentos cortantes, ângulos, saliências ou superfícies rugosas. Têm bom isolamento térmico e acústico e boa iluminação. Em relação às casas de banho os equipamentos são adequadas à altura das crianças.

A sala onde estivemos a realizar a Prática Supervisionada encontra-se no edifício de cima da Associação Jardim de Infância Alfredo Mota, no rés do chão.



Figura 1 - Porta da sala de atividades.

Na porta da sala encontra-se o nome desta, “Sala da Alegria” (fig. 1). O boneco que está na porta muda consoante o tema que está a ser abordado na sala de atividades. Na porta encontramos ainda, quando necessário, um quadro em forma de casa com informações para os pais (fig. 2) e quando alguma criança faz anos é aí colocada a sua fotografia.

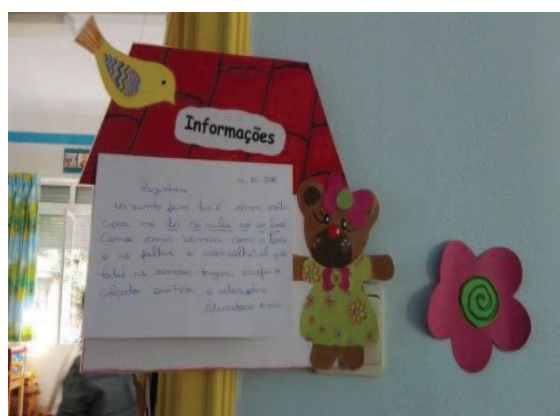


Figura 2 - Quadro de informação para os pais.

À entrada da sala existe um quadro (fig. 3) onde são expostas as atividades realizadas com as crianças, fotografias, entre outras coisas. Cada sala de atividades possui um quadro.



Figura 3 - Quadro decorativo à porta da sala.

Esta é uma sala com luz natural, pois possui duas janelas que estão viradas para o parque exterior utilizado pelas crianças.



Figura 4 - Mesas de trabalhos e manta.



Figura 5 - Mesas de trabalho e casa das bonecas.

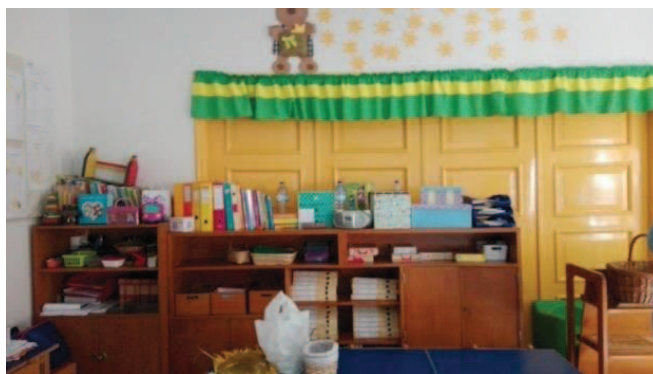


Figura 6 - Armário de arrumação.



Figura 7 - Quadro informativo.

A sala está dividida em vários cantinhos, onde as crianças brincam livremente e realizam diversas atividades. Nesta sala existe o cantinho da casa das bonecas, o cantinho da garagem, o cantinho dos livros, as mesas de trabalhos onde as crianças realizam atividades com a educadora e brincam com os jogos de mesa/puzzles e ainda a manta. É nesta última que as crianças se reúnem para ouvir a educadora e ainda onde brincam livremente com os legos e com os animais. Na manta, quando as crianças se sentam para ouvir a educadora têm já o seu lugar definido e cada criança já sabe em que lugar se sentar.



Figura 8 - Cantinho da casa das bonecas.



Figura 9 - Interior da casa das bonecas.



Figura 10 - Cantinho dos livros.



Figura 11 - Jogos de mesa.

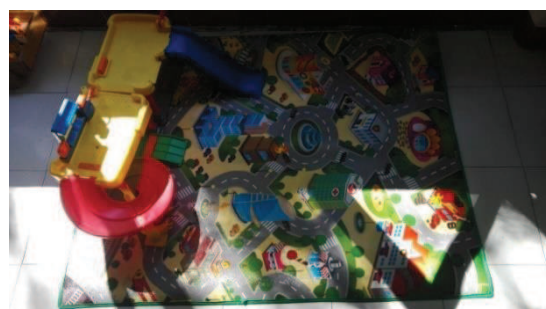


Figura 12 - Cantinho da garagem.

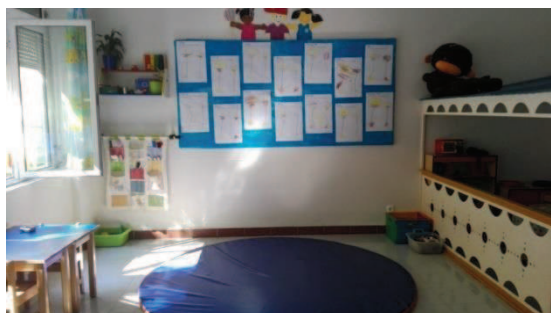


Figura 13 - Manta e expositor.

A sala tem ainda dois expositores na parede onde são colocados os trabalhos das crianças.

A Sala da Alegria apresenta vários recursos disponíveis para as crianças como diversos jogos didáticos, jogos de encaixe e puzzles, jogos de construções, diversas figuras de animais, um jogo de mesa que tem a forma de uma casa onde as crianças brincam com bonecos mais pequenos dentro da mesma. No cantinho da casa, as crianças têm ao seu dispor diversas representações de objetos que encontramos numa casa real, como loiça da cozinha, uma cama, uma mesa, entre outros. É ainda de realçar que no cantinho dos livros as crianças têm ao dispor diversos livros que foram oferecidos à sala pelos pais.

Neste período e ao longo de toda a prática observámos também a interação com as famílias e com o meio educativo. Ao longo de toda a prática interagimos com as famílias das crianças, sendo esta uma relação fundamental para o bom funcionamento da instituição, assim como para o desenvolvimento das crianças.

Segundo as *Orientações Curriculares do Pré-Escolar* (2016) “Os pais/família e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre os dois sistemas.” P.28

Desde a receção das crianças logo de manhã, quando muitos dos pais as levavam até à porta da sala ou no ginásio/sala de acolhimento, que senti um carinho imenso pela parte dos pais e um sentimento de acolhimento bastante gratificante em relação a nós. Senti também que os pais tinham muita curiosidade em conhecer-nos, não só por sermos duas pessoas “estranhas”, eu e o meu par pedagógico, que estavam em contacto com os seus filhos a maioria do tempo, mas também pela quantidade de vezes que as crianças referiam os nossos nomes em casa, como tivemos oportunidade de saber pelos pais.

Houve várias atividades durante a nossa prática em que existiu esta interação:

1. Caminhada

Esta caminhada foi realizada pela cidade no dia 8 de outubro. Contou com a presença dos pais, crianças, educadores e funcionários da instituição.

2. Magusto

No dia 11 de novembro decorreu na Associação Jardim-de-Infância Alfredo Mota o magusto que envolveu toda a comunidade escolar. Infelizmente, não conseguimos estar presente.

3. Festa de Natal

No dia 14 de dezembro, decorreu no cineteatro a festa de Natal do Jardim-de Infância. Alguns dos pais das crianças cantaram e dançaram várias canções de Natal e, posteriormente, assistiram ao espetáculo das crianças junto de toda a comunidade escolar. No fim deste, dirigimo-nos para a instituição para estarmos presentes no lanche que se realizou na sala de atividades com a presença de todas as crianças e os seus respetivos familiares. Aqui, tivemos a oportunidade de conviver mais com os pais e foi sem dúvida alguma nesse momento que sentimos que também os familiares estavam contentes com a nossa presença ali. Foi bastante gratificante ouvir dos próprios familiares, que as crianças falavam de nós em casa e sinal de que estávamos a fazer um bom trabalho no que dizia respeito a conquistarmos as crianças.

Foi ainda neste dia que nos sentimos totalmente integradas na instituição, pois no final do lanche, com as crianças e familiares, fomos ainda convidadas a lanchar com todas as educadoras, auxiliares e diretora da instituição.

1.3. Prática individual

Ao longo das sete semanas tivemos oportunidade de trabalhar diversos temas com o grupo. No quadro seguinte apresentamos os temas que trabalhámos ao longo das semanas de prática. Em duas dessas semanas, na primeira e na última da Prática Supervisionada, realizámos as tarefas em conjunto, ou seja, em situação de par pedagógico.

Tabela 1 - Cronograma das semanas de Prática Supervisionada em Pré-Escolar.

17, 18, 19 e 20 de outubro Semana de prática conjunta	•O esquema corporal
31 de outubro, 2 e 3 de novembro	•Os frutos de Outono; Noção de frente e trás;
14, 15, 16 e 17 de novembro	•A caminho do Natal; Noção de cima e baixo;
28, 29 e 30 de novembro	•A magia do Natal
12, 13, 14 e 15 de dezembro	•A magia do Natal
9, 10, 11, 12 e 13 de janeiro	•O Inverno
16, 17, 18 e 19 de janeiro Semana de prática conjunta	•Os brinquedos

No caso da primeira semana, a temática centrou-se no esquema corporal. As manhãs foram iniciadas com as rotinas: receção das crianças na sala de acolhimento, canto da música do “Bom dia”, higiene e lanche da manhã. Estas tarefas acompanharam-nos durante toda a prática e são importantes para as crianças no âmbito de Formação Pessoal e Social.

As rotinas são importantes para a criança, pois são uma sucessão de acontecimentos que são conhecidos pela criança. Segundo Cordeiro (2012), é algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a. Para Hohmann, Banet e Weikart (1979), a rotina diária é importante por três razões: proporciona “uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória”, ou seja, ajuda a criança num processo de exploração e decisões acerca da sua aprendizagem

Nesta semana as atividades centraram-se no boneco articulado construído por nós, ao qual demos o nome de Alfredo. As crianças adoraram interagir connosco e com o boneco, sentindo-se o evidente entusiasmo destas. Com a ajuda desse amigo fomos perguntando às crianças as partes do corpo e onde se encontravam e as crianças fizeram um puzzle com as partes do corpo anteriormente separadas.

Um desafio para nós foi trabalhar com blocos lógicos com as crianças, pois estas nunca tinham trabalhado este material. Segundo Silva (2013), este é um material que permite associar a dinâmica, a lógica e o raciocínio abstrato. É um material que se trabalha com crianças de três anos, e o objetivo é desenvolver o pensamento lógico-matemático, reconhecer as quatro formas geométricas, identificar a cor, tamanho e espessura, trabalhar sequências, desenvolver a imaginação e espírito crítico” (p. 21). Foi interessante ver as crianças a explorar este material, pois mostraram-se entusiasmadas, fazendo construções com os blocos e imaginando que eram brinquedos, como por exemplo, carros de brincar.

A primeira semana de prática individual decorreu de 31 de outubro a 3 de novembro de 2016 e teve como tema “Os frutos de outono”, alusivo à estação do ano em que nos encontrávamos. Foram ainda trabalhadas as noções de “frente” e “trás” nesta semana. No primeiro dia vesti-me de Capuchinho Vermelho, levamos uma cesta com os frutos de outono de modo a introduzi-los, mostramo-los às crianças, explorando-os (o cheiro, a textura, o sabor, entre outras coisas). As crianças mostraram-se recetivas e entusiasmadas por ter ido vestida como esta personagem da história tradicional. Fomos ainda à quinta da instituição ver as árvores e os frutos de outono que lá se encontravam. As crianças apanharam marmelos, pois como os marmeleiros ainda eram pequenos as crianças chegavam bem ao fruto. Neste dia foram trabalhados apenas os frutos de outono.

Como nesta semana se abordaram essencialmente frutos para inserir as noções de “frente” e “trás”, construímos uma história e dramatizámo-la, “A corrida dos frutos de outono”. Para as crianças perceberem melhor estas noções, construímos os frutos em 3D, como se pode observar na figura seguinte.



Figura 14 - Conto da história: A corrida dos frutos de outono.

De seguida, apresentamos a história:

Certo dia, as frutas e outono, a abóbora, a romã, a pera, a uva, a maçã e o marmelo, estavam a brincar na rua com as folhas de outono.

- Ena, que engraçado! Adoro atirar folhas ao ar. Parece que estão a chover folhinhas. Disse a abóbora.

- É muito divertido. Respondeu a romã.

O marmelo, que nunca estava contente com nada, decidiu perguntar aos amigos se queriam fazer uma corrida. Todos concordaram.

Fizeram, com um pau, dois riscos no chão, a linha de partida e a linha de chegada. Colocaram-se todos no sítio de partida.

Fizeram de seguida a contagem para começarem a correr: partida, largada, fugida!

O marmelo ia à frente e a abóbora atrás. (colocar os frutos por ordem). Pois claro, a abóbora é a mais pesada, por isso é que vai em último.

A pera ia atrás da maçã, a uva à frente da pera e a romã cansou-se e sentou-se no chão.

E pronto, o marmelo resmungão lá ganhou a corrida! Ficaram todos contentes e voltaram para o monte das folhas de outono.

As crianças mostraram-se interessadas na história e, ao colocar os olhos nos frutos, conseguiram perceber qual era a parte da frente e trás destes. Esta atividade não correu como esperado, porque devia ter levado um suporte para colocar os frutos para se segurarem e não estarem sempre a cair, como aconteceu.

A segunda semana individual, de 14 a 17 de novembro, teve como tema “A caminho do Natal”, trabalhámos as noções de “cima” e “debaixo” e a forma geométrica do triângulo. Com as crianças sentadas na manta, contámos a história *O Natal nas Asas do Arco-Íris*, de Alice Cardoso, com ilustrações de Sandra Serra. Começámos por mostrar a capa do livro para as crianças tentarem antecipar o tema, mas não conseguiram, porque, na nossa opinião, as imagens eram um pouco óbvias em relação ao tema.



Figura 15 - Capa do livro *O Natal nas Asas do Arco-íris*.

Comecei a contar a história, explorando algumas imagens do livro. Resumi algumas partes do texto, pois este é muito extenso e tornava-se exaustivo para as crianças.

Nesta semana foi construída a árvore de Natal, para isto recortámos vários triângulos que posteriormente as crianças pintaram com a técnica da esponja. Foi realizada ainda uma “caça aos triângulos”, onde trabalhamos a noção de “cima” e “debaixo” quando era encontrado um triângulo.

Para trabalhar também as noções de triângulo e de “cima” e “baixo” realizámos um circuito, que continha um triângulo desenhado no chão e várias cordas para as crianças passarem por cima e por baixo da corda. No fim, foi pedido às crianças para contornarem o triângulo de diferentes formas. Verificou-se a necessidade de treinar a coordenação motora porque quando lhes pedi para saltarem só com um pé, a maior parte das crianças não o conseguia fazer. As crianças responderam muito bem a esta atividade, queriam fazer todas ao mesmo tempo e divertiram-se bastante.



Figura 16 - Circuito - trabalhar a figura geométrica triângulo.



Figura 17 - Trabalhar a noção de "em baixo".

Ainda nesta semana, dia 17 de novembro, que implementámos a primeira atividade para o presente relatório, em relação à temática específica, sobre o livro *Um Bicho Raro*, com ilustrações de Emilio Urberuaga e texto de Paz Rodero e José Morán. Como estava a trabalhar as noções de "em cima" e "em baixo" utilizámos as ilustrações e os animais da história para as sistematizar. As atividades desenvolvidas podem ser consultadas no anexo I e os dados serão analisados num outro capítulo.

A terceira semana individual, de 12 a 15 de dezembro, também teve como tema "A Magia do Natal". Lemos o livro *Oh! Oh! Feliz Natal*, de Svjetlan Junakovic, e explorámos vários enfeites da época, como as bolas e fitas de Natal. Pintámos ainda bolas para colocar na árvore que tínhamos construído na semana anterior.

No dia 13, declamámos e dramatizámos um poema relacionado com o Natal, *Uma estrela brilhante*. Este serviu para colocarmos a estrela no nosso pinheiro de Natal. O ponto mais alto desta semana foi, no dia 14, a confeção de bolachinhas de Natal. No último dia, fomos ver o teatro "Estás a fazer figura de urso", realizado pelos alunos da Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense, ao Cineteatro Avenida.



Figura 18 - Capa do livro *Oh! Oh! Feliz Natal!*

Na quarta semana continuámos a trabalhar o tema "A Magia do Natal". Nesta semana houve ensaios para a festa de Natal e realizou-se a mesma. Criámos um álbum de fotografias

do Pai Natal, o que suscitou bastante interesse e motivação. Nesta semana li o livro *Susan Laughs*, de Jeanne Willis e Tony Ross. Este foi um livro escolhido para a minha investigação do relatório de estágio. Estávamos perto do Natal e para interligar as atividades com a época, foi pedido às crianças que desenhassem alguma coisa que gostassem de dar à Susan, personagem principal do livro. As atividades desenvolvidas podem ser consultadas no anexo L e os dados serão analisados num outro capítulo.

No dia 20 de novembro comemora-se o Dia Nacional do Pijama. como este ano calhou a um domingo, foi comemorado na segunda-feira seguinte (21 de novembro de 2016).

Neste dia, as crianças até aos 10 anos (creche, jardim de infância e escola de 1.º ciclo), nas instituições e escolas participantes, de todo o país (continente e ilhas) - ou de onde há escolas portuguesas -, vêm vestidas de pijama para a escola e passam, assim, o dia em atividades educativas e divertidas até regressarem a casa. (...) A data coincide com o dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Este é um dia em que as crianças pequenas lembra, anualmente, a todos que “uma criança tem direito a crescer numa família. (Mundos de Vida, 2012)

Sendo assim, neste dia, as educadoras reuniram-se e pediram-nos que nos juntássemos e realizássemos uma peça de teatro relativa ao tema e que ensinássemos a canção e a dança da missão pijama. Em conjunto com as restantes estagiárias da instituição, decidimos adaptar a história do livro *A fada partiu a asa*, da missão pijama 2016, em texto dramático, podendo desta forma dramatiza-lo perante todas as crianças da instituição (Anexo B). O texto dramatizado era bastante parecido à história, apesar de termos cortado algumas partes desta por acharmos ser um texto demasiado complexo e extenso para crianças do pré-escolar. Ao longo da peça usámos ainda alguns efeitos sonoros e luminosos, como o uso de uma lanterna e o bater no fantocheiro a imitar uma porta, entre outros.

O foco da peça de teatro era dar a conhecer o objetivo da “Missão Pijama” e deste modo, finalizámos com a frase “Todas as crianças têm direito a crescer numa família”. Ensinámos ainda a canção e a dança da música da “Missão Pijama” (Anexo C) deste ano e dançámos com todas as crianças, educadoras e auxiliares da instituição.

De 9 a 13 de janeiro de 2017, quinta semana de PSEPE, o tema selecionado foi “O inverno”, alusivo à estação de ano em que nos encontrávamos. Construímos previamente um guarda-chuva mágico, reaproveitando um guarda chuva velho, que continha várias gotas de água suspensas dentro deste e coladas por fora, construídas em cartolina. As crianças ficaram animadas, querendo todas o guarda-chuva. Este guarda-chuva serviu também para contar a história, que adaptámos do livro *O sapo no Inverno*, de Max Velthuis, inserindo assim o vestuário de inverno.



Figura 19 - O guarda-chuva mágico.



Figura 20 - Conto da história adaptada "O sapo no Inverno".

Nesta semana ensinámos a música “O Inverno”, de Alda Casqueira, dramatizando-a com os elementos que são referidos na letra: o cachecol e o guarda-chuva. Cantámo-la umas quantas vezes e explorámos a letra da música, de modo a que as crianças a interpretassem e manifestassem as suas opiniões sobre o tema em questão.

O maior desafio desta semana foi construir um guarda-chuva de papel, pois as crianças para o pintarem tinham de soprar por uma palhinha para espalhar a tinta e a maior parte delas não conseguiu. Ao transmitir esta dificuldade à educadora, ela disse para eu as ajudar e que esta atividade era boa para desenvolver o maxilar.

Na última semana trabalhámos em situação de par pedagógico o tema “Os brinquedos”, alusivo ao tema do Projeto Educativo da instituição deste ano. A proposta da educadora foi que nos focássemos no cuidado que as crianças devem ter com os seus brinquedos. Posto isto, de modo a motivar as crianças para as atividades a realizar, encenámos uma entrevista entre um jornalista e uma boneca que tinha sido maltratada. Para este efeito, construímos uma televisão de cartão e dramatizámos assim uma entrevista.

Optámos por realizar no primeiro dia uma atividade mais direcionada para a brincadeira livre, cingindo-nos ao tema em questão. Transformámos assim a sala de

atividades num hospital dos brinquedos. Construámos diferentes materiais relacionados com um hospital, como camas de hospital e organizámos um móvel com os diferentes materiais para “tratar” dos brinquedos, como seringas, pensos, algodão, entre outros. De referir que a maior parte do material utilizado para esta atividade era de brincar e não verdadeiro, como as seringas, por exemplo.



Figura 21 - Criança a cuidar da sua boneca.



Figura 22 - Criança a cuidar do seu peluche.

No geral este dia correu bastante bem e foi uma atividade que as crianças apreciaram imenso. No final da atividade, surgiram resultados bastante engraçados de bonecos tratados neste hospital.



Figura 23 - Exemplo de um peluche no fim da atividade.

Como é tradição na instituição, nesta semana, terça-feira, dirigimo-nos à Câmara Municipal de Castelo Branco para cantar as Janeiras. Neste dia acompanhámos o grupo e as educadoras até à Câmara e ainda parámos na sede do jornal “Reconquista” para cantar também. É nestes momentos que percebemos e aprendemos a lidar com as crianças fora do seu contexto habitual e num contexto que apresenta alguns perigos e que nos obriga a ter cuidados reforçados.

Na quarta-feira, como motivação resolvemos contar a história *Tomás no Reino dos Brinquedos*, de Keiko Yoshida e ilustrações de Yuko Imoue, um livro sobre cuidar dos brinquedos. As crianças recontaram a história e conseguiram referir os aspetos fundamentais da história e de modo sequencial.

Por fim, na quinta-feira, realizámos uma atividade com as restantes estagiárias da instituição. Como anteriormente, no Dia do Pijama, já tínhamos realizado um teatro em conjunto, optámos por fazer o mesmo neste dia. Em conjunto com todas as estagiárias, criámos um texto que intitulámos como “O Sótão Encantado” e dramatizamo-lo. As personagens deste teatro eram: o Avô, o neto Alfredo, uma boneca de trapos, um peluche e um soldadinho. No fim do teatro cantámos e dançámos ainda a música “Bem-vindo ao Mundo Encantado dos Brinquedos” que adaptámos a letra da publicidade de Natal de uma cadeia de hipermercados para esta dramatização.

O teatro correu bastante bem e as crianças deixaram-nos um *feedback* positivo acerca do mesmo, contudo, esta encenação foi demasiado curta, não nos ocupando a manhã inteira e ocupámos a manhã com brincadeira livre.

2. Prática Supervisionada do 1.º Ciclo de Educação Básica

2.1. Breve caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) Quinta da Granja é uma das escolas integradas no agrupamento de escolas Amato Lusitano desde o ano letivo de 2014/2015.

Esta escola situa-se na Cidade de Castelo Branco, na Rua Dr. Henrique Carvalhão, sendo a área envolvente à escola predominantemente habitacional e comercial. Ao redor da escola existem maioritariamente prédios e algumas vivendas e nas imediações localiza-se o quartel da Guarda Nacional Republicana.

O edifício foi inaugurado em 1993 e possui uma estrutura adaptada a alunos com deficiência motora, sendo um ponto forte descrito no projeto educativo do Agrupamento Amato Lusitano, a inclusão.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano tem presente na sua constituição aspetos como a identificação e caracterização do agrupamento, as principais áreas de intervenção e como é feita a monitorização e a avaliação. Como refere o próprio Projeto, este

(...) é um documento orientador de processos dinâmicos, mobilizando todos os elementos da comunidade educativa, de modo a melhorar a eficiência e eficácia do Agrupamento e a gerar soluções inovadoras que permitam dar resposta à multiplicidade de desafios que o mesmo enfrenta na atualidade. (p. 3)

O agrupamento tem como visão “(...) ser reconhecido como referência de excelência pelo sucesso académico, pela qualidade da formação prestada nos domínios científico, tecnológico, desportivo, artístico, educação especial e cidadania.” (p.4) e a sua principal missão é

(...) promover o sucesso individual dos alunos, favorecer a aquisição de sólidas bases científicas com vista ao prosseguimento de estudos e oferecer percursos formativos diversificados que permitam a integração imediata no mundo do trabalho e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, através de projetos especializados. (pp.4 e 5).

Este agrupamento rege-se por valores como a cidadania, o respeito pela diversidade, a solidariedade, o profissionalismo, a disciplina, o respeito mútuo e o espírito de pertença ao agrupamento, regendo-se pelo lema “O futuro em construção”.

De momento, na EB1 Quinta da Granja são apenas lecionadas as aulas de 1.º e 2.º ano, existindo duas turmas de cada ano.

Como recursos educativos, o agrupamento apresenta serviços de psicologia e orientação, uma equipa multidisciplinar, a biblioteca escolar, o núcleo de educação especial, uma equipa de avaliação especializada e ainda algumas atividades extracurriculares e projetos, como por exemplo o jornal escolar, o centro de ludociência entre outros.

Quanto à organização e gestão escolar são de salientar os critérios de constituição de turma, que se focam em aspetos como o equilíbrio da turma (sexo e nível etário), a distribuição de alunos retidos, a integração de alunos oriundos de outros países/sistemas de ensino entre outros aspetos fundamentais para uma turma bem organizada.

Um dos aspetos que este projeto refere e que, na nossa opinião, se torna bastante interessante, relaciona-se com os pontos fracos e fortes que o agrupamento considera ter, uma vez que, normalmente, não é usual existir um reconhecimento dos pontos fracos. Por um lado, são destacados como pontos fortes os equipamentos existentes ao nível das tecnologias da informação, a atenção dada aos alunos com necessidades educativas especiais, entre outros. Como pontos fracos são referidos, por exemplo, insuficiente monitorização e eficácia dos apoios prestados, fraca articulação entre os diferentes níveis de ensino e a existência de alguns focos de indisciplina.

2.2. Observação pedagógica

2.2.1. Semana 2 (2 de março de 2017)

No dia 2 de março começámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada na turma do 2ºA da Escola Básica Quinta da Granja com a Professora Cooperante. A turma é constituída por 25 alunos, dos quais apenas um aluno frequenta novamente o 1.º ano.

Iniciámos a manhã com a chegada à instituição onde nos encontrámos com a professora cooperante e nos dirigimos à nossa sala de aulas. Quando soou o toque da campainha a Professora Cooperante explicou-nos que os alunos não sobem para a sala até que a professora os chame, sendo esta uma rotina que devemos adotar ao longo da nossa prática.

Com os alunos na sala de aula, a professora apresentou à turma um quadro de bom comportamento que iria começar a aplicar e explicou-lhes como seriam feitos os registos no mesmo. De forma a manter o bom comportamento da turma, a professora alterou ainda alguns dos lugares dos alunos, de modo a evitar distrações e a desconcentração por parte dos mesmos.

Como nos dias anteriores tinha sido a pausa de Carnaval, a professora questionou os alunos sobre o que tinham feito nesses dias. Todos os alunos quiseram conversar sobre o que tinham feito e no fim, a professora explicou-nos que não tinha contado com tanta iniciativa por parte das crianças, o que fez com que a atividade não decorresse como fora planeada.

Ainda na parte da manhã, antes do intervalo, a professora distribuiu pelos alunos a capa do guião do aluno, explorou-a com os mesmos e interpretaram ainda o horário daquela semana. Achámos esta forma de apresentar os conteúdos e as atividades aos alunos bastantes interessante e inovadora, sendo que pensamos utilizá-la ao longo da nossa prática.

O tema desta unidade didática era relacionado com o livro *O monstro das festinhas*, de Carla Antunes. Os alunos tiveram acesso à história através de uma apresentação projetada para a turma.

No início da aula de Estudo do Meio, de forma a acalmar os alunos depois do intervalo, a professora realizou alguns exercícios de aquecimento/relaxamento. Nesta aula os alunos apresentaram uns cartazes que tinham realizado como trabalho de casa sobre as instituições do meio local. Percebemos que alguns alunos perceberam na perfeição o objetivo do trabalho enquanto outros nem tanto. Os cartazes dos alunos foram colocados nos placards no hall de entrada da escola.

Ainda nesta aula, a professora lecionou o conteúdo dos mapas e direções. Para iniciar este tema a professora mostrou aos alunos um roteiro/mapa de Castelo Branco que foi fornecido no posto de turismo. De forma a que todos os alunos pudessem observar um mapa, a professora projetou na tela, com recurso ao *google maps*, o mapa da zona da escola. De forma a sistematizar este conteúdo, a professora distribuiu um mapa para cada duas crianças com o objetivo de encontrarem o Parque das Violetas e a Escola Básica Quinta da Granja e traçar alguns itinerários seguindo as indicações dadas pela professora.

Na parte da tarde, a turma do 2ºA teve aula de Matemática com duração de 2 horas. No início desta aula, de modo a que a turma se apresentasse a nós e vice-versa, a professora cooperante pediu aos alunos que se sentassem em roda nas suas almofadas e jogassem à “batata quente” com um peluche. Neste jogo, quando um aluno recebia a bola tinha que dizer o seu nome e uma qualidade.

Os alunos realizaram ainda uma ficha do livro de Matemática, a qual contou com o nosso auxílio junto dos alunos com mais dificuldades.

Na hora de Oferta Complementar a professora cooperante distribuiu pelos alunos os balões para a construção de um monstinho, explicando como o fazer e mostrando diferentes exemplos. Esta atividade foi realizada em casa por cada um dos alunos que posteriormente trouxeram para a sala os seus monstinhos anti-stress completos. Nesta área não disciplinar decorria o projeto “Está na hora de...” para desenvolver as seguintes competências nos alunos:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.

- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal.

2.2.2. Semana 3 (7 a 9 de março de 2017)

No dia 7 de março, a Professora Cooperante iniciou uma Unidade Didática utilizando como Elemento Integrador uma marioneta de uma galinha, nomeando-a de galinha Franjolas. Este elemento já era conhecido pelos alunos do ano anterior, o que os motivou bastante.

De forma a introduzir os conteúdos dos meios de transporte, a professora motivou os alunos contando a história sobre a viagem da galinha até à escola.

Em seguida, a Professora utilizou um recurso da Escola Virtual, em que os alunos puderam visualizar vídeos sobre meios de transporte (tipos, evolução e diferença entre privados e públicos) e realizar algumas atividades sobre este tema: preenchimento de uma carta, sopas de letras, organizar sílabas e analisar horários.

Na aula de Matemática a professora reviu alguns conteúdos de Matemática com os alunos, através de recursos da Escola Virtual (<http://www.escolavirtual.pt/>).

Na parte da tarde, na aula de Português, a Professora Cooperante começou por introduzir a história da *Galinha Medrosa*, antecipando-a junto dos alunos, tendo estes escrito numa folha quais os seus medos. Estes foram apenas para leitura da professora, não tendo sido expostos a toda a turma.

Conseguimos observar a técnica utilizada para contar histórias. Cada aluno tem na sala uma almofada, que é colocada no chão em círculo ou semicírculo, para quando se leem histórias. Esta será uma técnica que iremos utilizar nas nossas unidades didáticas. Como a história era um bocadinho extensa, a professora apenas leu metade, tendo deixado o restante para o dia seguinte.

No dia seguinte, comemorou-se o Dia da Mulher, a professora cooperante iniciou o dia perguntando aos alunos as novidades que tinham, surgindo este tema em conversa. Durante esta, os rapazes demonstraram reações a este tema que tiveram de ser problematizadas, visto que revelaram conceitos machistas e desrespeitando a imagem da mulher, por exemplo, dizendo que as mulheres “não prestam” e que “não servem para nada”, tendo sido motivo para uma conversa mais séria por parte da Professora.

No âmbito da matemática, nesta aula foram lecionados os conteúdos da multiplicação por 0, por 1 e por 10, de forma a que os alunos descobrissem sozinhos as regras destas multiplicações.

Em Português, a professora contou o resto da história, a *Galinha Medrosa*, com os alunos sentados nas almofadas. No final desta conversou-se com os alunos sobre a moral da história e sobre possíveis palavras que estes não conheciam. Como esta história estava presente no Manual de Português, de forma a sistematizá-la os alunos realizaram a ficha respetiva.

Na área de Expressões, a professora colocou no quadro as ilustrações da história e pediu aos alunos que cada um desenhasse a parte da história de que mais gostou. Em Apoio ao Estudo os alunos realizaram uma ficha de sistematização de Matemática e a professora explicou-nos que, normalmente, nesta hora à quarta-feira a professora costuma fazer revisões de Matemática e à sexta-feira revisões de Português.

Na quinta-feira, o dia iniciou-se com aula de Português em que os alunos resolveram uma tarefa proposta no Manual, que consistia em ler as palavras a negrito do texto “A Galinha Medrosa” num minuto.

Depois do intervalo, em Estudo do Meio, a professora começou por corrigir a ficha do dia anterior e continuou com o conteúdo dos Meios de Transporte, com recurso à Escola Virtual.

Neste dia podemos assistir também à hora de Oferta Complementar, em que os alunos jogaram às escondidas. Nesta hora a professora tem um projeto intitulado “É hora de...” em que se realizam atividades lúdicas e divertidas com os alunos.

2.3. Prática

Ao longo das sete semanas tivemos oportunidade de trabalhar diversos temas com a turma. No quadro seguinte apresentamos os temas que trabalhámos ao longo das semanas de prática. Na primeira semana da Prática Supervisionada, realizámos as tarefas em conjunto, ou seja, em situação de par pedagógico.

O seguinte cronograma apresenta as semanas de intervenção, assim como o tema integrador de cada semana.

Tabela 2 - Cronograma da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo.

Semana	Data	Semana de trabalho de:	Tema integrador:
Semana 2	02/03/2017	Trabalho em par pedagógico: Observação/Caracterização do contexto educativo	
Semana 3	07/03/2017 a 09/03/2017		

Semana 4	14/03/2017 a 16/03/2017	Semana em Conjunto	As plantas;
Semana 5	21/03/2017 a 23/03/2017	MV	Os animais;
Semana 6	2/03/2017 a 30/03/2017	JC	O tempo;
Semana 7	04/04/2017	MV	A Páscoa;
Semana 8	26/04/2017 e 27/04/2017	JC	As medições;
Semana 9	03/05/2017 a 05/05/2017	MV	O ar;
Semana 10	09/05/2017 a 11/05/2017	JC	A capacidade;
Semana 11	16/05/2017 a 18/05/2017	MV	Manusear objetos em situações concretas;
Semana 12	23/05/2017 a 25/05/2017	JC	O volume;
Semana 13	31/05/2017 a 02/06/2017	MV	Os polímeros;
Semana 14	06/06/2017 a 08/06/2017	JC	Revisões para as provas de aferição;
Semana 15	13/06/2017	MV	O bicho da seda;
Semana 16	20/06/2017 e 21/06/2017	Trabalho em par pedagógico: Semana de avaliações.	

Os conteúdos a lecionar eram propostos pela professora cooperante e, a partir desta proposta, tínhamos de construir uma unidade didática para três dias de implementação onde propúnhamos um tema e um elemento integradores que permitissem uma ligação entre as diversas áreas. A utilização de um elemento integrador proporciona aos alunos um aumento da motivação ao longo de toda a unidade didática, servindo o mesmo como elemento de interligação entre todas as áreas disciplinares.

Para a planificação, utilizámos como instrumento um modelo de planificação construído pelo Professor Supervisor. Nesta planificação tinham de estar presentes os seguintes elementos: seleção do conteúdo programático; tema integrador; elemento integrador; vocabulário/conceitos específicos; materiais; desenvolvimento do percurso de ensino e de aprendizagem; reflexão.

As unidades didáticas foram planeadas para a turma A do 2º ano da Escola Básica Quinta da Granja, constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Em anexo (Anexo D), apresento uma unidade didática a título de exemplo.

2.4. Prática em grupo

2.4.1. 4ª semana (14, 15 e 16 de março)

Reflexão

Na semana de 14, 15 e 16 de março, foi construída a primeira unidade didática. Esta foi construída e implementada em conjunto e teve como tema as plantas. O elemento integrador que utilizamos foi “O espantalho Gustavo” e a unidade didática foi intitulada de “O espantalho trapalhão”.

Sendo esta a primeira semana de trabalho com os alunos, sentimos algumas dificuldades ao longo da mesma, que com a prática fomos tentando melhorar.

A principal dificuldade sentida foi na gestão do tempo ao longo das atividades. Notámos que este é o aspeto mais difícil de controlar e de cumprir no que diz respeito ao plano de aula, pois podem acontecer imprevistos a qualquer momento que nos impedem de cumprir com o planeado.

Esta é uma turma que gosta bastante de dar a sua opinião acerca dos seus conhecimentos e vivências, tendo sido difícil mantê-los focados nas atividades de Estudo do meio, realizadas em grande grupo. Apesar de esta ser uma característica positiva em crianças destas idades, tornou-se um obstáculo para nós, enquanto professoras pois, por vezes, gostaríamos de ter avançado numa questão e com isto perdemos algum tempo que não tinha sido planeado.

Por ser a nossa primeira semana de trabalho com a turma, a mesma ainda não nos conhecia o suficiente assim como nós a eles. O controlo da turma foi um tópico bastante complicado de gerir por não termos conhecimento suficiente de como lidar com a mesma. Contudo, as crianças reagiram bastante bem à nossa presença à frente da sala, tentando mostrar comportamento adequado.

Consideramos que o nosso ponto mais forte ao longo da semana foi a motivação. O facto de termos optado por pequenas dramatizações, suscitou o interesse e o entusiasmo em querer saber mais por parte dos alunos. Verificámos isto quando as crianças comentavam ao longo do dia factos e acontecimentos das pequenas dramatizações relacionando-os com as atividades de abordagem didática e de sistematização.

Assim como esperado, a área das Expressões, onde foi trabalhada a Expressão Plástica, foi aquela que suscitou mais interesse nos alunos pois nunca tinham pintado com plantas daquela maneira, esmagando as pétalas numa folha branca com uma rolha de cortiça. A curiosidade em fazê-lo ajudou a motivar os alunos, o que fez com que a aula decorresse bastante bem.

2.5. Semanas individuais

2.5.1. 5º semana (21, 22 e 23 de março)

Esta unidade didática tem como tema os animais e foi intitulada “Os animais também jantam”. O elemento integrador foi uma mesa com pratos com imagens de diferentes alimentos e talheres. Esta mesa esteve na sala representada ao vivo (com o número de pratos correspondente ao número de personagens da história que vai ser contada) para que as crianças possam mexer, dada a sua curiosidade, pois gostam de explorar o que as rodeia. Este elemento integrador foi inspirado no CD que acompanha o livro *O jantar dos animais* de Luísa Ducla Soares.

Na área de Estudo do Meio utilizámos as personagens presentes no livro *O jantar dos animais* para abordar os animais selvagens e os animais domésticos. Na área da Matemática foi lecionado o Diagrama de Veen. Para os alunos perceberem os conceitos de interseção e reunião de conjuntos foram também utilizados os animais presentes no elemento integrador e posteriormente os blocos lógicos. Na área de Português escolhemos um texto do manual, “Uma primavera especial”, que continha animais, para fazer a ligação entre as atividades desenvolvidas ao longo dos três dias de implementação e ao elemento integrador. Em Expressões construímos uma borboleta que intitulamos “Borboleta da primavera”, para fazer a ligação com o texto lido na área de Português.

Reflexão

No primeiro dia, após as rotinas da manhã, começamos por apresentar o elemento integrador, que correu de forma diferente do que eu esperava, pois uma aluna sentada na fila da direção da secretária, visualizou o vídeo no computador e ao anunciar o nome do vídeo quebrou o suspense por mim criado. Os alunos gostaram e após a visualização abordei as diferentes áreas que considero terem corrido com normalidade existindo pontos fortes e fracos.

Assim, na aula de Matemática, onde foram trabalhados os blocos lógicos, dividimos as crianças por grupos de três, devido à quantidade de caixas de blocos lógicos disponível. Como no dia anterior, mudámos alguns alunos de lugar e mudámos a disposição da sala, não nos apercebemos que um dos grupos que formei para a exploração dos blocos lógicos não poderia estar junto, pois desconcentram-se facilmente. Nesta aula, não conseguimos terminar tudo o que tínhamos previsto, não foi realizada a ficha de atividades sobre o diagrama de Venn. Posto isto, esta atividade foi terminada na aula de Apoio ao Estudo, porque esta ficha iria dar continuidade à aula de Matemática do dia seguinte.

No final da tarde, em Oferta complementar, realizámos o *Kahoot*. Esta foi uma atividade repetida da semana anterior, porque nem todos a tinham realizado e quisemos dar uma nova oportunidade aos alunos que não a realizaram. No fim de os alunos responderem às perguntas sobre a matéria lecionada durante a semana, este programa dá-nos uma ideia dos conteúdos que aprenderam. Neste *Kahoot* tivemos 85, 71 % de respostas corretas, o que é um feedback positivo.

Em Português lemos e explorámos um texto do manual. Utilizámos uma caixa literária que funcionou muito bem. As crianças estavam motivadas e entusiasmadas.

Durante estes três dias de implementação, a maior dificuldade foi controlar as crianças, principalmente na área de Estudo do Meio, uma vez que todos gostam muito de expressar as suas ideias e opiniões.

Ao finalizar a semana de prática Supervisionada e em conversa informal com a Professora Titular da turma, resolvemos mudar a disposição das mesas de trabalho dos alunos, uma vez que existem alunos que perturbam o bom funcionamento da sala de aula, não só nas aulas curriculares e não curriculares, como nas extracurriculares (AEC)

2.5.2. 7º semana (4 de abril)

Esta semana teve como tema a Páscoa e foi intitulada “Os ovos mistério”. O elemento integrador foi um *kamishibai*, utilizado ao longo do dia. O *kamishibai* é um teatro móvel em madeira japonesa que, segundo o projeto *Aqua Narabilis*, significa “teatro de papel” e teve origem no séc. XII. Era “utilizado na educação das crianças a partir de figuras desenhadas em papeis coloridos” para lhes mostrar histórias de uma forma simples e motivadora. Este objeto mostrou várias imagens ao longo da Unidade Didática de modo a interligar as atividades. Teve como objetivo fazer com que os alunos utilizem a imaginação para descobrir as atividades propostas que davam enfoque à época festiva da Páscoa.

Esta unidade didática foi planeada para um dia e, sendo este o último do 2º período, as atividades foram de carácter lúdico, ou seja, foram realizados vários jogos para os alunos reverem alguns dos conteúdos lecionados ao longo do 1.º e do 2.º período. Por exemplo, um dos jogos realizados foi o “Bingo”. Neste, as crianças fizeram a revisão de várias tabuadas e treinaram o cálculo mental.

Reflexão

Quando os alunos entraram na sala de aulas estavam mobiles pendurados no teto. Os motivos dos mobiles foram escolhidos a partir do livro que iria ser abordado na área de Português, *Para onde foram os ovos da Paulina* de Alessia Garíli e Patrizia La Porta (ovos da páscoa, árvores, caixas de ovos, galinhas, coelhos e galos cata-vento). A partir destes, desenvolvemos as atividades, funcionando como elemento integrador, alado ao *Kamishibai*, entre todas as áreas crianças mostraram-se motivadas e muito entusiasmadas, o que fez com que esta ideia corresse bem.

Na área de Estudo do Meio foi realizada uma atividade experimental intitulada “O ovo que foge”. Demorámos um pouco mais que o previsto porque os alunos mostraram-se bastante entusiasmados pelo resultado da experiência, estando sempre a olhar para a garrafa para verem o que acontecia ao ovo. Através da ludicidade, as crianças aprenderam o conceito de ciência.



Figura 24 - Mesa com os materiais da atividade experimental e com o *Kamishibai*.

Como lembrança desta época festiva, construímos uma embalagem para colocar os ovos da Páscoa. Esta atividade também correu bem, pois as embalagens ficaram muito giras, segundo a opinião dos alunos.

Em Matemática, realizei o jogo do bingo. Este não foi o jogo tradicional, pois eram retiradas adições, subtrações e multiplicações de um saco e para os alunos adivinharem o número tinham de realizá-las. Este jogo correu bem e os alunos mostraram-se entusiasmados. Um ponto fraco deste jogo, foi que ao utilizar a roleta online estavam sempre a serem selecionados os mesmos alunos, por isso tivemos de usar outra estratégia, escolhendo nós os alunos.

De tarde, a Português, contei uma história utilizando o *kamishibai*. Os alunos gostaram, pois foi a primeira vez que tiveram contacto com este objeto e com este modo de ouvir contar histórias. Antes de contar a história pedi aos alunos que observassem os mobiles e que inventassem uma história com aqueles elementos/personagens, antecipando assim o conteúdo.



Figura 25 - Conto da história utilizando o *Kamishibai*.

No pátio foi realizada uma caça aos ovos. Os alunos foram repartidos por 5 equipas e foram distribuídas pistas por cada uma. O objetivo desta atividade era que as crianças

organizassem a informação que lhes tinha sido fornecida e que retirassem a informação essencial para encontrarem os ovos. Tal não era o entusiasmo a encontrar os ovos, que os alunos correram à procura deles, esquecendo-se que tinham pistas a seguir.

2.5.3. 9ª Semana (3 e 6 de maio)

Esta semana teve como tema “o ar” e foi intitulada “Vamos cozinhar!”. O elemento integrador foi uma panela. A utilização de um elemento integrador proporciona aos alunos um aumento da motivação ao longo de toda a unidade didática, servindo o mesmo como elemento de interligação entre todas as áreas disciplinares.

No dia 4 de maio de 2017, quinta-feira, não estivemos presentes na Prática Supervisionada porque decorreram as provas de aferição de Expressões.

Na área de Matemática abordámos o conteúdo “peso”. Assim, observámos e analisámos vários tipos de balança e, posteriormente, pesámos vários ingredientes (farinha, açúcar, flocos Nestum, entre outros), fazendo assim a ligação com o elemento integrador: uma panela. Em Estudo do Meio, demos continuidade ao conteúdo da área de Matemática, colocando as questões “O ar existe?” e “O ar tem peso?”. Na área de Português lemos e explorámos o livro *A Panela Mágica*, de M. Isabel Mendonça Soares, da coleção “Ler é Crescer”. Em Expressões, construímos um caderno de receitas em forma de avental para oferecer no dia da mãe, fazendo assim com que todas as atividades se interligassem entre si, utilizando o elemento integrador.

Reflexão

No dia 3 de maio, demos continuidade ao conteúdo “peso e medida” abordado na semana anterior pelo meu par pedagógico. Na nossa opinião, as atividades correram bem, os alunos mostraram-se interessados e pela sistematização feita conseguimos perceber que estes entenderam os conteúdos dados: os vários tipos de balança e o facto de pesar sacos, para trabalhar as pesagens com unidades de massa não convencionais.

A Português, explorámos o livro *A Panela Mágica*, de M. Isabel Mendonça Soares e a coleção “Ler é Crescer”. Esta era uma coleção que se encontra na biblioteca da escola e que é familiar à maior parte dos alunos. O livro desta coleção que foi explorado não se encontra na biblioteca, por isso, apenas uma das crianças já o conhecia, apesar de não se lembrar da história completa.

Em Expressão Plástica, foi construída a prenda para o dia da mãe. Alguns alunos, como tinham muitas folhas para recortar, resolveram cortar essas folhas todas de uma vez, não respeitando o procedimento. Depois disso, essas folhas tiveram de ser substituídas por outras, para o trabalho ficar bem feito. Nesta atividade houve alguns alunos que ajudaram outros que tinham mais dificuldade em recortar, trabalhando assim o espírito de entreaajuda.

No dia 5 de maio houve várias alterações por causa de falhas de eletricidade e porque tive limitações motoras devido a uma entorse no joelho. Destacamos apenas que os alunos concluíram a prenda para o dia da mãe, que consistia num caderno de receitas, construído em cartolina, em forma de avental.

Apesar dos contratemplos, a semana correu bem e que a maior parte dos alunos adquiriram as aprendizagens previstas.

2.5.4. 10ª semana (16, 17 e 18 de maio)

Esta semana tem como tema “Manusear objetos em situações concretas” e foi intitulada “O saboroso chocolate”. O elemento integrador foi uma tablete de chocolate.

Nos dias 17 e 18 de maio, na parte da manhã, houve fichas de avaliação de Matemática e Estudo do Meio e Português e Estudo do Meio, respetivamente. Por este motivo, parte das aulas presentes nesta Unidade Didática tiveram como intuito a revisão de conteúdos.

Na área de Matemática, a partir da tablete de chocolate, sistematizámos os conteúdos: frações e dinheiro. Como esta unidade didática centrou-se no chocolate, na área de Português explorámos um texto do livro *Livro com sabor a chocolate*, de Alice Vieira. A partir deste, trabalhamos a sistematização de vários conteúdos gramaticais. Na área de Expressões trabalhamos com tinta de chocolate e na Oferta Complementar confeccionámos salame de chocolate.

Reflexão

No dia 16, quando os alunos entraram na sala, tinham uma tablete de chocolate em cima da mesa de cada um. Ficaram perplexos e questionaram sobre o porquê de esta se encontrar ali. De seguida, distribuímos o guião do aluno e explorámo-lo com as crianças. Este foi feito em cartolina e tinha a forma de uma tablete de chocolate. Os alunos mostraram-se entusiasmados.

As atividades experimentais, realizadas na área Curricular de Estudo do Meio, que tínhamos planeado não resultaram como previsto. Apesar de não terem corrido da melhor maneira, conseguimos que os alunos percebessem a conclusão que iria ser retirada das atividades, com diálogo: o ar existe e ocupa espaço.

Foram feitas revisões para as provas intermédias de avaliação, tipo aferição, de Matemática e Estudo do meio.

Na área de Português, selecionei o *Livro com sabor a chocolate*, de Alice Vieira, tendo escolhido, das várias histórias que o compõem, “O seu a seu dono”. Inicialmente, selecionei-o a partir da lista do Plano Nacional de Leitura e explorei a história através do site da Escola Virtual. Só posteriormente é que professora titular referiu que tinha o livro e mo facultou.

Nos dias 17 e 18, da parte da manhã, realizaram-se as provas intermédias de avaliação, tipo aferição, de Matemática e Estudo do Meio e Português e Estudo do Meio, respetivamente. A organização da sala e a leitura das provas estavam sob a minha responsabilidade nestes dias. Senti-me um pouco nervosa em relação à leitura das provas, mas correu tudo bem. Depois do término das provas restavam 45 min até à hora de almoço. Neste tempo planeámos atividades de relaxamento. No dia 17, realizámos o jogo dos “5 sentidos” com as crianças. Este serviu para as crianças reverem este conteúdo que tinha sido lecionado no 1º período e para estimular a sensibilidade e perceção do ambiente que os rodeia, descrevendo objetos e sensações.



Figura 26 - Jogo "Os 5 sentidos".

No dia 18, na hora do intervalo da manhã, reunimos com o professor de Matemática da equipa de supervisão, de modo a refletir sobre a nossa Prática.

À tarde, na hora de Matemática, por terem sido realizadas provas na parte da manhã, a professora titular da turma quis fazer o balanço da ficha de avaliação, não tendo dado tempo para implementar o que estava planeado. Este é um aspeto importante, pois assim os alunos conseguem saber os seus pontos fortes e fracos e como melhorar os últimos.

As atividades que suscitaram mais interesse por parte dos alunos foram a pintura com chocolate, a Expressão Plástica, onde os alunos realizaram o *origami* da cabeça de um cão e, posteriormente, pintaram-no com a técnica da esponja e a confeção do salame de chocolate. Consideramos estas duas atividades os pontos fortes desta semana, pois sentimos que o trabalho correu bem, estava bem organizado e que as crianças gostaram. Na Expressão plástica, dois alunos tiveram dificuldade em realizar o origami sozinhos, alguns alunos não construíram o origami segundo as instruções, dando mais uma dobra, e apenas 3 alunos conseguiram utilizar a técnica da esponja devidamente. Consideramos que isto aconteceu porque as crianças não conseguem ainda seguir instruções e porque não têm muito contacto com estas duas técnicas: a técnica da dobragem e a pintura com esponja.



Figura 27 - Pintura com tinta de chocolate utilizando a técnica da esponja.



Figura 28 - Amassar a massa.

Na sexta-feira, eu e o meu par pedagógico, dirigimo-nos à instituição para provar o salame confeccionado pelos alunos, com a nossa ajuda. Escolhemos esta receita, pois inseria-se no tema desta semana, o chocolate, era de fácil de confeccionar e não necessitávamos de eletrodomésticos. O que restou foi colocado no bar da escola para todas as professoras e auxiliares de ação educativo provarem.



Figura 29 - Salame de chocolate

Em relação ao elemento integrador, senti que este motivou os alunos e suscitou o interesse destes ao longo da semana, motivando-os para as atividades que iríamos realizar. No fim, cada aluno levou a sua tablete de chocolate para casa.

Neste momento, acho que já ultrapassei a dificuldade que tinha em gerir o tempo e a turma, pois já conheço a turma e o seu ritmo de trabalho.

2.5.5. 13ª Semana (31 de maio, 1 e 2 de junho)

O tema “poliminós” domina a unidade didática que foi intitulada “As nossas crianças”. O elemento integrador foram os alunos da turma. Foram assim colocados mobiles no teto em forma de poliminós com as fotografias dos alunos para fazer a ligação entre todas as atividades. Este elemento foi escolhido porque no dia 1 de junho comemorou-se o Dia da Criança. Houve atividades de comemoração deste dia, realizadas por todas as estagiárias da instituição e uma atividade preparada pelas docentes da escola.

Na área de Matemática foram explorados os poliminós a partir dos mobiles, abordando de seguida os conteúdos: perímetro e área. Na área de Português, foi lido e explorado o texto do manual “Estranhos, bizarros e outros seres sem exemplo” de José Eduardo Agualusa. Para fazer a ligação ao elemento integrador, foi pedido a uma criança de cada vez, que dissessem o que inventavam se fossem inventores. Na área de Expressões foi construída uma lembrança para o dia da criança.

Na reflexão que se segue indicamos algumas das invenções referidas pelas crianças.

Reflexão

Quando os alunos entraram na sala depararam-se com mobiles de poliminós com as suas fotografias. Estes dirigiram-se para os mobiles para observarem as fotografias. Sentimos que ficaram entusiasmados e motivados. Pela reação dos alunos, concluímos que foi uma boa escolha de elemento integrador, pois estes gostam de ser o centro das atenções.



Figura 30 - Mobiles em forma de poliminós com as fotografias dos alunos.

De seguida, na área de Matemática, explorámos os mobiles, de modo a que os alunos percebessem o que eram poliminós e que dentro destes existem os dominós, os triminós, os pentaminós e os tetraminós. A partir dos poliminós, foi trabalhado ainda o perímetro e a área. Para isto foram chamados 4 alunos ao quadro para calcular a área e o perímetro dos poliminós e foi visível que apenas num dos alunos que foi ao quadro estes conceitos não estavam bem sistematizados, confundindo os dois conceitos. Na ficha realizada posteriormente, também foi visível esta confusão em três alunos. Nesta foi ainda notória a falta de noção dos conceitos superior, inferior, esquerda e direita. Devido à dificuldade apresentada, esta atividade foi revista e explorada na semana seguinte.

Na área de Português, foi explorado o texto do Manual de Português “Estranhos, bizarros e outros seres sem exemplo”, de José Eduardo Agualusa. Nesta hora esteve presente a professora de Português da equipa de Supervisão. No fim, em conversa com esta e com a professora titular da turma, foi sugerido, pela turma estar entusiasmada com o dia da criança e estarem inquietos, que teria sido melhor trocar a ordem das atividades de motivação para a leitura, começando por lhes dar a ficha onde teriam de escrever “se fossem inventores o que inventavam” e só depois fossem ditas as invenções oralmente. Como esta é uma turma que gosta bastante de expressar as suas opiniões, criou-se alguma agitação e as crianças foram influenciadas pelas opiniões umas das outras, tendo, eventualmente, sido mais repetitivas nas ideias apresentadas, o que se teria evitado se a sequência da abordagem tivesse sido a referida na reflexão posterior. Por outro lado, o tempo que foi planificado para estas atividades não foi suficiente.

Em relação a esta atividade podemos agrupar as “invenções” em 3 grupos: as máquinas, os alimentos falantes e peluches falantes. Uma das respostas mais interessantes foi “uma máquina que fizesse com que o Santiago gostasse de beijinhos”. O Santiago é um dos alunos da turma que não gosta de receber ou dar beijos, o que revela que as crianças valorizam as manifestações afetivas.

Foi ainda realizada uma ficha de revisões, do género da prova de aferição, de Português e Estudo do Meio. Nesta ficha os alunos mostraram dificuldade na interpretação da atividade experimental, tendo só dois alunos respondido corretamente. Devido à dificuldade apresentada, esta atividade será revista e explorada na semana seguinte.

À tarde, no âmbito das Expressões, foi construída uma lembrança para o Dia da Criança, uma borboleta. Foram dadas as indicações aos alunos e estes realizaram a atividade individualmente. Nesta atividade houve alguns alunos que ajudaram outros que têm um ritmo de trabalho mais lento, trabalhando assim o espírito de entreaajuda.

No dia 1 de junho comemorou-se o Dia da Criança e foi proposto pelas Professoras Cooperantes que as estagiárias da instituição realizassem atividades para toda a escola.

Depois de reunidas, surgiram atividades como: saltar à corda, derrubar latas, corrida de sacos, paraquedas, pintura de um lençol alusivo ao tema, jogo da macaca, jogo da colher e batata na boca e jogo do telefone estragado. Para o mesmo dia, a escola alugou ainda um insuflável. De modo a surpreendermos ainda mais as crianças, contactámos duas colegas do nosso Mestrado que realizaram pinturas faciais ao longo da manhã.



Figura 31 - Lençol alusivo ao Dia da Criança.

O lençol pintado pelas crianças foi posteriormente colocado na entrada da Escola para que todos a comunidade escolar pudesse ver.



Figura 32 - Corrida de sacos.



Figura 33 - Jogo do Paraquedas.



Figura 34 - Derrubar latas.



Figura 35 - Jogo da colher e batata na boca e insuflável.

Neste dia, estava ainda planeado pela escola a realização de uma atividade sobre a importância da alimentação saudável. Deste modo, organizámos as turmas de forma a que as de 1.º ano realizassem a atividade com o chefe do Restaurante *O Espeto*, da parte da tarde, e as turmas de 2.º ano na parte da manhã.

Um dos pontos fracos a salientar foi o não cumprimento da organização prevista, devido a um atraso por parte da atividade sobre a alimentação. Deste modo, iniciámos a manhã com as quatro turmas envolvidas, o que prejudicou a divisão das crianças pelas estações propostas.

O facto de existir um insuflável no recinto fez com que a atenção das crianças recaísse sobre o mesmo, tendo estas ficado pouco atraídas para as restantes atividades. Contudo, tentámos ao máximo que todas elas participassem em todos os jogos preparados, participando também na pintura do lençol alusivo ao Dia da Criança.

Na parte da tarde, devido ao calor que se fazia sentir nesse dia, cada professora/estagiária reuniu os seus alunos na respetiva sala de aula, realizando aí as

atividades. A nossa turma realizou um desenho referente ao Dia da Criança, ao mesmo tempo que ouvia música e era projetada uma apresentação com fotografias das mesmas na sala de aula, referindo ainda os Direitos da Criança ao longo da mesma.

Ao longo destas atividades, dentro da sala, as crianças tiveram liberdade para escolher os seus lugares e para brincarem e jogarem ao que quisessem no fim do desenho realizado.

No geral, todas as crianças da escola gostaram deste dia. Quanto à nossa organização (5 estagiárias), apesar do pouco tempo que dispusemos para preparar este dia, este decorreu da melhor maneira possível, tendo utilizado atividades diversificadas que motivaram os alunos.

No dia seguinte estava planeada a realização de uma visita de estudo à Valnor (empresa de recolha de lixo para reciclagem) e ao Fluviário de Mora, mas devido a motivos alheios à escola, esta não se realizou. Como na terça-feira desta semana não comparecemos no estágio para compensar o dia da visita, apesar da não realização da mesma, na sexta-feira estivemos presentes na escola, onde auxiliámos a professora em algumas atividades realizadas.

2.5.6. 15ª semana (13 de junho)

O tema “O bicho da seda”, associado ao bordado Castelo Branco, domina a unidade didática que foi intitulada “A magia da natureza”. O elemento integrador foi o Bordado Castelo Branco, que é um símbolo da cidade. Este elemento, para além de proporcionar aos alunos um aumento da motivação ao longo de toda a unidade didática e de interligar todos as áreas disciplinares, servirá para os alunos conhecerem este símbolo e a sua história e, consequentemente, o ciclo de vida do bicho da seda, pois um dos materiais utilizados na execução do Bordado Castelo Branco é a seda natural, em fio, para bordar.

Assim, na área de Estudo do Meio sistematizámos o conteúdo sobre os animais, abordando o ciclo de vida do bicho da seda. Na área de Matemática foram lembrados os conceitos de eixos de simetria, superior, inferior, esquerda e direita através dos Bordados Castelo Branco. Na área de Português começámos por mostrar o elemento integrador aos alunos e dialogar sobre os elementos presentes neste (a árvore, as flores e o pássaro), de modo a remete-los para o tema da natureza introduzindo o texto do manual “Dia da mãe na Floresta Verde”.

Reflexão

Quando os alunos entraram na sala havia vários bordados Castelo Branco originais expostos na sala. Começámos por mostrá-los e explorá-los com os alunos, referindo os materiais utilizados, mostrei os bichos-da-seda, explicámos o processo da sua criação, de modo a que entendessem a importância para a região dos bordados e do processo de elaboração que lhes está associado. As crianças mostraram-se entusiasmadas e empolgadas

por terem estes seres vivos na sala e por lhes poderem tocar. Assim, no Estudo do Meio, explorámos o ciclo de vida do bicho-da-seda. No intervalo, foi notório o entusiasmo das crianças com os bichos-da-seda, pois queriam todos pegar-lhes e ficarem ali com eles.

Na aula de Matemática, foram revistos os conceitos superior, inferior, esquerda e direita, pois os alunos na unidade didática anterior mostraram dificuldade nestes. Foi ainda revisto o conteúdo “eixo de simetria” com os Bordados Castelo Branco.

De seguida, foi realizada uma ficha de Matemática e Estudo do Meio. O conteúdo onde os alunos apresentaram mais dificuldade foi nas horas, pois não conseguiam perceber a noção de minutos e como se contavam.

Na área de Português, foi realizada uma atividade de motivação da leitura “a bola de neve”. Esta atividade gerou grande entusiasmo, pois o facto de estar a criar um momento de confusão na sala de aula, quando os alunos atiravam as bolas de papel, retirou-os da rotina. Todos respeitaram as regras, sendo uma “confusão” controlada. O tempo é que foi excedido, não cumprindo o que estava planificado, pois nos papeis com a frase que lançaram constavam vários erros ortográficos que tiveram de ser corrigidos em grande grupo, no quadro.

De seguida, foi lido o texto do Manual de Português “Dia da mãe na Floresta Verde”. Como os alunos apresentavam grande dificuldade na leitura, em conversa com a professora titular, foi acordado que incidíamos um pouco mais neste ponto.

No dia 14 de junho realizou-se uma Visita de Estudo ao Fluviário de Mora, organizada pelas Professoras Cooperantes. Como nunca tínhamos tido a experiência de participar numa visita de estudo com o 1.º Ciclo, propusemos às professoras a nossa colaboração na sua preparação e participação efetiva na visita.

Monteiro (1995) defende que a visita de estudo

(...) é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a VE é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade (p. 188).

Nas semanas anteriores à visita, realizámos com os alunos uns panfletos informativos sobre a mesma, que indicavam o roteiro, assim como alguns cuidados e precauções a ter no dia. Construímos ainda umas pulseiras de identificação dos alunos, para que cada um estivesse identificado com o nome da escola, nome do aluno e número da professora titular.

No dia da visita, como nem todas as turmas tinham estagiárias na sua sala, as estagiárias das salas de 2º ano, que não estavam a implementar atividades nessa semana, acompanharam a turma do 1.º ano.



Figura 36 - Alunos no Fluviário de Mora.

Antes da visita ao fluviário de Mora, os alunos, professores, auxiliares de ação educativa e estagiárias almoçaram no parque do mesmo. Cada aluno levou o seu almoço, enquanto os adultos realizaram um almoço partilhado, promovendo assim o convívio entre estes.

Tanto na viagem de ida como na de regresso efetuámos paragens na zona ribeirinha de Ponte de Sor, onde os alunos puderam brincar livremente no parque e apreciar a paisagem.



Figura 37 - Paragem na zona ribeirinha de Ponte de Sor.

2.6. Reflexão global da PES 1.ºCEB

Considerámos importante fazer uma apreciação global sobre a prática supervisionada. Foi nela que nos dedicámos às crianças, motivando-as para aprender. Esta foi uma fase de muito trabalho, mas com a ajuda do meu par pedagógico, da professora cooperante e de toda a equipa de supervisão conseguimos realizar um bom trabalho. Foi graças a estes que consegui escolher as melhores estratégias para ensinar e trabalhar com as crianças do grupo que me foi destinado. Cresci como profissional e como pessoa e devo isso a todos os que me acompanharam.

Trabalhámos com crianças que eram todas diferentes e isso enriqueceu o nosso percurso, pois implicava a adoção de práticas diferenciadas, que correspondessem às características individuais e às diferenças de cada uma.

Durante a prática aprendemos que não devemos de ser só professores que transmitem conhecimentos, deve haver partilha de conhecimentos de ambas as partes e respeito pelas opiniões de todos.

Capítulo II - Enquadramento metodológico

“Se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas”

(Santos, 2000)

Introdução

(...) os estudos em educação (...) constituem uma “ciência prática”, na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as reações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e de agir “melhor” que anteriormente.

(Laugeveld, 1993, p.4, citado por Bell, 1996, p. 36)

A presente investigação é um estudo de caso que se insere no âmbito das investigações qualitativas. Para isto, existem várias técnicas e instrumentos que apoiam este tipo de estudo, que serão mencionadas neste capítulo.

Estas técnicas e instrumentos permitiram-nos analisar pormenorizadamente a forma como as crianças reagem a atitudes de inclusão, sendo este o objetivo do presente trabalho. Estas basearam-se na recolha de dados pela observação direta na sala de atividades, notas de campo, registos áudios e fotográficos e nas entrevistas, o que nos permitiu obter a informação necessária, fidedigna e relevante para o estudo.

Esta metodologia foi desenvolvida no decurso da Prática Supervisionada em Pré-Escolar, iniciando-se com a entrevista à educadora cooperante de forma a perceber o tipo de atitudes que as crianças tinham manifestado sobre questões de exclusão/inclusão na educação pré-escolar e se o uso de álbuns infantis no âmbito das atividades pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária. Foram ainda realizadas entrevistas às crianças da amostra (seis crianças, três rapazes e três raparigas, como já referido), posteriores às sessões com todo o grupo, de modo a perceber que noções de inclusão tinham interiorizado.

1. Breve descrição do tipo de estudo

O presente estudo, desenvolvido entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, é um estudo de caso que se insere no âmbito das investigações qualitativas, como já referimos. Ponte (1993) caracteriza o estudo de caso como:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos., procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (p.3)

Esta é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa, uma instituição na sua realidade, utilizando para isso entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.

2. Definição da questão de partida e objetivos do estudo

Para a realização desta investigação foi imprescindível definir uma questão-problema e os seus objetivos. Segundo Richardson (1989), o problema deve de ser concreto e estar formulado de forma precisa. Marconi e Lakatos (2007) dizem que o problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve de encontrar uma solução.

A questão-problema define ainda o que queremos descobrir. Já os objetivos devem de ser claros e, segundo Marconi e Lakatos (2007), devemos de ter objetivos para sabermos o que vamos procurar e o que se pretende alcançar.

2.1. Questão Problema:

Os livros ilustrados (álbuns) com temáticas sobre exclusão/inclusão poderão contribuir para a aceitação e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais?

2.2. Objetivos:

- Promover a identidade, inclusão e diversidade em crianças do jardim de infância através de uso de álbuns de literatura para a infância

- Verificar se houve mudanças nas concepções das crianças e nas atitudes numa hipotética interação com crianças diferentes (com necessidades educativas especiais)

3. Opções metodológicas

Esta investigação dividiu-se em vários momentos: observação, entrevistas, planificação, concretização das atividades e reflexão.

A recolha de dados neste estudo foi feita pelo investigador e no contexto de sala de atividades, baseando-se fundamentalmente nas observações diretas na sala, registadas em notas de campo e nas entrevistas, o que nos permitiu obter a informação necessária para tal. Ao longo da investigação observámos as crianças do grupo de modo a conhece-las para preparar e planear as atividades adequadas a estas.

Em alguns momentos recolhemos dados do grupo todo, não nos restringimos só às crianças da amostra. A educadora cooperante também constituiu um elemento fundamental para que esta investigação corresse da melhor forma.

De seguida, serão apresentados os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de utilizados durante a investigação.

3.1. Participantes no estudo

Esta investigação foi aplicada numa turma de pré-escolar. O grupo da sala 2, sala com faixa etária de 3 anos, era constituído por 25 crianças, das quais 13 são rapazes e 12 são raparigas, sendo assim um grupo equilibrado relativamente ao número de crianças dos dois sexos, como apresentado no gráfico seguinte.

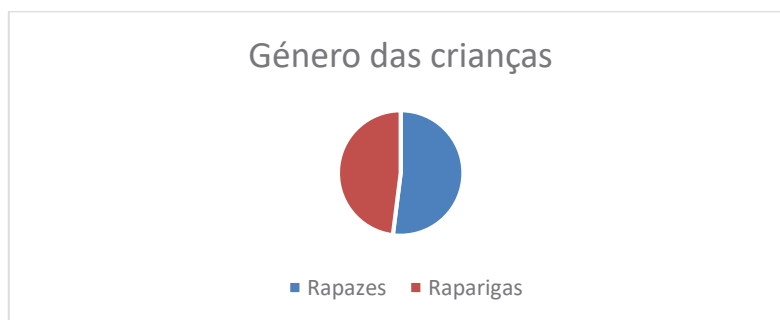


Gráfico 1 - Género das crianças.

Este grupo, no momento da nossa intervenção, apresentava idades compreendidas entre os 2 os 3 anos de idade, tendo completado todos os 3 anos no ano de 2016. O grupo é homogéneo relativamente às idades, apresentando apenas alguma disparidade, como é normal, quanto ao mês de nascimento das crianças, como podemos verificar no gráfico seguinte.

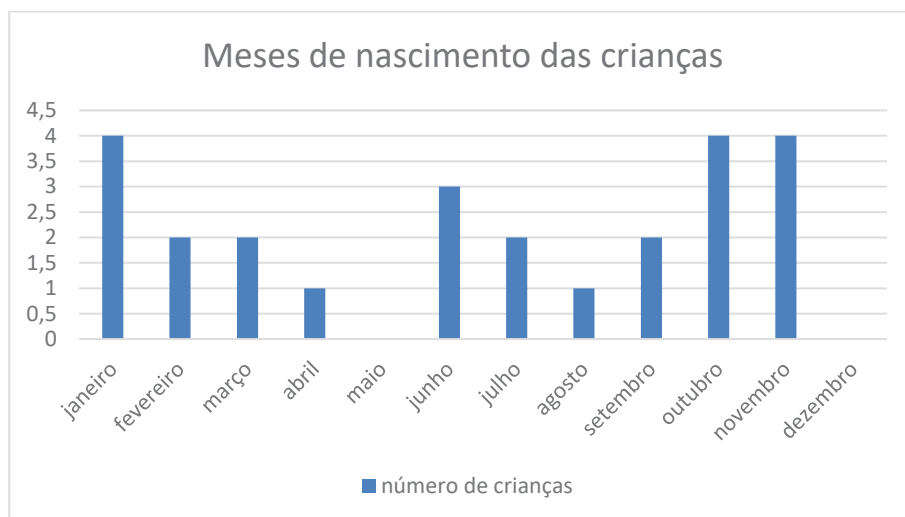


Gráfico 2 - Meses de nascimento das crianças.

De um modo geral, no que diz respeito a autonomia/iniciativa das crianças, a maior parte já é bastante autónoma, comendo maioritariamente sozinhas, assim como bebendo sozinhas pelo copo e lavando as mãos e a boca, no que toca à parte referente ao refeitório. Mostram ainda autonomia noutras ações, como arrumar o material, calçarem-se sozinhas e vestirem algumas peças de vestuário.

Quanto ao desempenho linguístico, a maior parte das crianças consegue expressar-se de forma compreensível, apesar de existirem algumas crianças que apresentam ainda certas dificuldades em expressar-se, sobretudo na articulação de palavras.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, apesar de duas das crianças não terem ingressado em contexto educativo anteriormente, maioritariamente apresentam um nível cognitivo equilibrado, assim como a nível do desenvolvimento motor e do desenvolvimento sócio emocional. A título de exemplo, são apresentadas a seguir duas tabelas referentes ao desempenho linguístico de duas crianças: MJ e AS, que são os casos que apresentam maior discrepância a este nível.

Tabela 3 - Desempenho linguístico da criança AS

Desempenho linguístico	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Não observado
Expressa-se de uma forma compreensível	X			
Utiliza corretamente frases simples	X			
Indica a idade com os dedos		X		
Verbaliza com uma certa ordem os acontecimentos	X			
É capaz de escutar os outros e esperar pela sua vez para comunicar	X			
Nomeia o nome de familiares próximos	X			
Transmite recados curtos	X			
Solicita ajuda para determinadas necessidades		X		
Faz perguntas simples sobre as suas preocupações	X			
Manifesta ter interiorizado o vocabulário ligado à experiência		X		
Compreende o sentido de diversas expressões		X		
Nomeia o conteúdo de uma imagem simples		X		
Dá atenção a histórias maiores e mais variadas		X		
Revela interesse nas explicações do "porquê" das coisas e de "como" funcionam as coisas		X		

Tabela 4 - Desempenho linguístico da criança M.J.

Desempenho linguístico	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Não observado
Expressa-se de uma forma compreensível			X	
Utiliza corretamente frases simples			X	
Indica a idade com os dedos			X	
Verbaliza com uma certa ordem os acontecimentos			X	
É capaz de escutar os outros e esperar pela sua vez para comunicar			X	
Nomeia o nome de familiares próximos			X	
Transmite recados curtos			X	
Solicita ajuda para determinadas necessidades			X	
Faz perguntas simples sobre as suas preocupações			X	
Manifesta ter interiorizado o vocabulário ligado à experiência			X	
Compreende o sentido de diversas expressões			X	
Nomeia o conteúdo de uma imagem simples			X	
Dá atenção a histórias maiores e mais variadas			X	
Revela interesse nas explicações do "porquê" das coisas e de "como" funcionam as coisas			X	

Segundo Bastos (1999), tendo em conta as relações de desenvolvimento psicológico (propostas por Jean Piaget) e interesses da leitura podemos distinguir quatro estádios. Dado a faixa etária do grupo centrar-se nos dois/três anos o estádio indicado é o pré-operatório (dois aos sete anos). Neste estádio distinguem-se dois subperíodos, mas para este estudo só nos interessa o pré-conceitual que se concentra dos dois aos quatro anos, que se caracteriza pela “utilização de pré-conceitos, isto é, as noções atribuídas pelas crianças aos primeiros signos verbais que adquirem.” (p.35)

Gonçalves (2016) refere que a criança neste estádio está centrada no seu “eu”, vê as coisas a partir da sua própria perspetiva e sem se importar com outros pontos de vista: egocentrismo. Este foi presenciado vezes sem conta na sala de atividades em situações de disputa de brinquedos ou jogos.

Outra característica desta fase é o animismo, ou seja, a atribuição de emoções e pensamentos a objetos inanimados, verificado, por exemplo, nos desenhos infantis. A autora acima referida salienta ainda o facto que a “criança nesta idade não é verbalizadora e que o seu domínio é ainda o da acção e da manipulação”. (p.36); esta fase é ainda caracterizada pelo realismo “no sentido em que a criança toma a perspetiva própria como objetiva e absoluta, tendendo assim a definir os seus pensamentos, sentimentos e sonhos (...) e pelo artificialismo, isto é, a atribuição da origem das coisas naturais à acção explícita de um criador.” (Bastos, 1999, p.35)

Para a realização da investigação sobre o tema selecionado foi escolhida uma amostra de seis crianças, três raparigas e três rapazes, escolhidos de forma aleatória (sorteio). Foram realizadas atividades com todos os elementos do grupo, mas o foco deste projeto incidiu sobre os seis alunos escolhidos.

3.2. Observação

A observação consiste em observar o comportamento e as interações dos indivíduos à medida que vão acontecendo. Para isto, o observador tenta passar despercebido para não influenciar o estudo. Assim, é importante observar o meio em que realizamos a investigação, para conhecer e planear atividades que sejam adequadas aos sujeitos em estudo.

Procedi à observação direta e participante. Na observação participante o investigador é o principal instrumento de observação. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005) referem que “a observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social, que à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” p. 155. Este tipo de observação permite ao investigador inserir-se no meio que vai investigar e ter uma melhor interação criando laços e confiança com os sujeitos investigados. Assim, consegue ter várias opiniões através da experiência direta.

Um ponto forte desta técnica é que esta pode captar informação que os outros métodos deixam escapar, pois o investigador observa tudo o que está no seu campo de estudo, não definindo categorias de dados.

Segundo Tuckman (2000, citado por Martins, 2006), a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Para as formas de registo de informação através de entrevistas e registos áudio foi utilizada a observação indireta.

Ao longo das seis semanas de prática supervisionada foi realizado a observação ao grupo durante as duas primeiras semanas e, posteriormente, todas as quintas-feiras à tarde das 14h30 às 17h30. Durante este período, observamos que a educadora não abordou questões de exclusão/inclusão.

3.3. Entrevista

Segundo Cohen e Manion (1994), uma entrevista é um questionário oral, tendo uma preparação semelhante à dos questionários, mas neste caso existe uma interação entre o investigador e o sujeito.

Para a realização desta investigação utilizámos a entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista há algumas perguntas previamente estabelecidas, mas o entrevistador não está limitado por elas, devendo mesmo incluir outras, em função das respostas dadas ao sujeito às primeiras de acordo com os objetivos do estudo.

Werner e Shoepfle (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005) consideram “que a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” p. 160

Inicialmente foi realizada uma entrevista à educadora cooperante de modo a compreender qual a sua opinião sobre questões de exclusão/ inclusão na educação pré-escolar, e mais propriamente sobre se o uso de álbuns infantis no âmbito das atividades pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária

Utilizámos a entrevista às crianças da amostra com o objetivo de recolher as opiniões das crianças da amostra relativamente aos álbuns infantis estudados. Nesta investigação as entrevistas foram realizadas individualmente para que não houvesse interferência de opiniões.

3.4. Notas de campo

Tuckman (2000), citado por Martins (2006), refere que “na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.” p. 75

Esta investigação baseou-se essencialmente na observação das crianças em estudo e no registo (notas de campo) das atitudes e reações que estas manifestavam durante a realização das atividades e principalmente nos momentos mais relevantes para o estudo. Foram registados vários aspetos, como frases dos diálogos e debates baseados nas três histórias que foram apresentadas. Estes registos foram realizados pelo meu par pedagógico que me auxiliou durante a minha intervenção.

3.5. Registos áudio e fotográfico

Para completar o relatório de estágio e demonstrar melhor os diversos momentos de investigação e recolha de dados foram utilizados registos áudio e fotográficos. Para isso, foram entregues aos encarregados de educação das crianças autorizações para o devido feito (Anexo E).

A utilização destes registos permitiu uma melhor análise das sessões com o grupo, principalmente com as crianças da amostra. Nesta fase do trabalho, fui apoiada pelo meu par pedagógico, que foi fotografando os momentos da investigação.

3.6. Sessões com o grupo

Foram planeadas três sessões com o grupo durante o período da manhã, duas delas enquanto estávamos em prática pedagógica e a última numa altura posterior a esta, dado que foi mais oportuno trabalhar com as crianças num momento em que não estivéssemos pressionadas pela conclusão de outras tarefas do período estipulado para a Prática Supervisionada. As atividades foram planeadas com o objetivo de promover atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária utilizando álbuns infantis.

Para cada sessão foi elaborada uma planificação semanal e diária onde constam os objetivos propostos, o tema da semana, os materiais necessários e a descrição de cada momento. Todas as crianças do grupo participaram nas atividades propostas para a investigação, tendo apenas, posteriormente, as crianças da amostra terem sido entrevistadas. De referir que as atividades desenvolvidas para esta investigação por vezes não se enquadram no tema da semana, apesar de termos tido a preocupação de fazer com que estas atividades não dispersassem muito deste e das rotinas das crianças.

As sessões foram pensadas e planeadas antecipadamente, tendo em conta a idade do grupo e as reações que estas tiveram ao longo da investigação. Quisemos proporcionar momentos lúdicos e aprendizagens significativas, onde experimentávamos ser diferentes, como as personagens das histórias contadas. Em cada sessão, com o grupo todo, houve leitura e exploração dos livros, debates interpretativos e atividades sobre estes, que serão apresentadas posteriormente neste relatório.

3.7. Procedimentos e considerações éticas

“A ética da investigação tem a ver com a clareza em relação à nossa natureza do acordo feito com os inquiridos e outros contactos. É por isso que os contactos podem ser tão uteis. Uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas, questionadas, observadas, ou ainda junto de quem vão ser recolhidos materiais.” Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso de dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida. Uma vez alcançados, tem a ver com respeitá-los.” p. 56

(Blaxter et al, 1993, p.146 citado por Bell, 1996, p. 56)

Para salvaguardar os nossos interesses e de todos os envolvidos nesta investigação, tivemos a preocupação e o cuidado de preservar os princípios éticos.

Antes de realizar a investigação foi pedida autorização à educadora cooperante da instituição onde se realizou a prática supervisionada e apresentados os objetivos do estudo.

Foi ainda solicitado aos encarregados de educação autorização para recolher imagens – fotografias e vídeo – do seu educando. De modo a salvaguardar as identidades das crianças, os nomes foram substituídos pelas iniciais destes.

Capítulo III - Enquadramento teórico

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro.

(Abramowicz, 1997)

Introdução

Na presente investigação, realizada no âmbito da literatura para crianças, pretendeu-se, ao analisar três livros infantis, estudar a forma como as crianças lidam com a diferença e como integram pessoas diferentes, centrando-nos em situações relacionadas com necessidades educativas especiais. Tentei, assim, sensibilizar as crianças a terem atitudes inclusivas e a não terem preconceitos em relação às crianças com esta condição. Estas, muitas vezes, são excluídas pelos grupos onde estão inseridas e é importante saber incluí-las.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do leitor, construindo a sua personalidade, ajudando-o a ser crítico e a conhecer o mundo, imaginar-se numa outra cultura ou até mesmo entre duas culturas, a sua e a descrita no livro, ou ainda, entre outras possibilidades, a confrontar-se com as dificuldades de pessoas com limitações físicas ou cognitivas.

Nos livros infantis as ilustrações têm ocupado cada vez mais espaço e relevância, sugerindo caminhos para a imaginação, entrelaçando a imagem e a palavra, de modo a que o leitor criança compreenda melhor o texto literário. Num álbum infantil a narrativa verbal é aliada à ilustração ou podemos encontrar uma narrativa apenas através das imagens. Estas ajudam a que o leitor desenvolva a sua capacidade de observação e análise, tendo cada um uma maneira própria de interpretar a imagem. A partir da mesma imagem podemos obter várias perspetivas, estimulado assim a imaginação das crianças.

Neste capítulo pretendemos suportar teoricamente aspetos fundamentais para a compreensão deste estudo. Assim, organizámos o enquadramento teórico de modo a percebermos os conceitos de inclusão e exclusão. Por um lado, abordámos sucintamente os motivos de exclusão e, posteriormente, aprofundámos a importância da inclusão nas escolas, especialmente de crianças com NEE. Apresentamos ainda a importância da literatura infantil para as crianças e o relevo que as ilustrações têm neste tipo de livros. Aproveitámos para abordar o conceito de desenho infantil e caracterizar a fase em que as crianças de três anos se encontravam, pois foi um elemento fundamental para a recolha de dados nesta investigação.

1. A exclusão e inclusão

A noção de exclusão social surge sobretudo ligada à existência de um contexto de referência, do qual se é ou se está excluído (Costa, 1998). Por outras palavras, e segundo Martins (1997), a exclusão social é um momento da perceção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação do emprego, privação dos meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança, ou seja, é um conjunto de dificuldades e problemas de inclusão num grupo social, mais ou menos alargado.

A exclusão mostra-se um fenómeno multidimensional, ou seja, um fenómeno ou um conjunto de fenómenos sociais ligados entre si e que contribuem para a o aparecimento do excluído. Fenómenos como o desemprego, a violência, a pobreza, a discriminação, entre outros, poderá levar à exclusão.

Segundo Sarmiento (2002), existem fatores de exclusão de acordo com quatro espaços estruturais: o espaço da produção; o espaço doméstico, o espaço da cidadania; e o espaço comunitário. Baseado neste autor, especificamos os referidos conceitos nos próximos parágrafos.

O espaço da produção refere-se a quatro pontos fundamentais: a incidência da pobreza nas gerações; o trabalho infantil; os efeitos do desemprego nas camadas mais jovens; e a criação de novas desigualdades inerentes ao acesso desigual a bens do mercado de produtos para a infância.

No trabalho infantil, existem muitas crianças que são privadas do direito de brincar e às quais são exigidas horas de trabalho comparáveis aos horários dos adultos. Este é um cenário bem visível em países ditos em desenvolvimento, muitas vezes ligados à exploração infantil.

No que diz respeito aos efeitos do desemprego nas camadas mais jovens, o maior impacto do fenómeno do desemprego incide nos jovens, confrontando-os para uma situação de “pré-contratualismo” (Santos, 1998). Isto é, o desemprego é distribuído de forma desigual entre as gerações, sendo que ao nível da geração mais jovem verifica-se uma maior taxa, situação que no século XXI se agravou.

Por fim, no que se refere à criação do mercado de produtos para a infância, as desigualdades mostram-se ao nível das relações de pares, devido ao menor acesso ao consumo. Pois, para além dos gostos e estilos de acordo com o comportamento de vida, os custos para a aquisição desses mesmos produtos não implica o mesmo sacrifício de família para família. Assim sendo, as crianças mais pobres são remetidas para fenómenos de exclusão pelos seus pares.

O espaço doméstico refere-se à situação das crianças face à produção e ao consumo. Segundo Almeida et al. (1998), citado por Santos (2000), alguns indicadores mostram uma relação entre o elevado número de filhos relativamente a baixas condições económicas. Além disso, o aumento da taxa de tipologias diferentes de famílias, isto é, as mudanças estruturais e culturais na estrutura familiar, conferem uma imagem menos tradicional de

família, o que poderá conduzir à exclusão social em contextos mais tradicionais e pouco flexíveis.

O espaço da cidadania relaciona a escola pública com a socialização dos membros mais novos, pertencentes a determinada família. Contudo, com a avançar dos anos, a escola depara-se com novas exigências de socialização.

Por fim, o espaço comunitário diz respeito à construção coletiva de horizontes de referência, de valores e normas de conduta. Contudo, a distribuição de poderes inerentes à comunidade depende da reciprocidade das relações.

Podendo os motivos de exclusão ser muito diversos, centramo-nos em situações relacionadas com necessidades educativas especiais.

A escola constitui para as crianças um espaço de cidadania, pois, segundo Sarmiento (2000) citado por Granda (2012), a escola é um espaço público da criança que lhe confere visibilidade social. Mas por outro lado, a escola é um espaço delimitado, fazendo com a criança não tenha acesso a espaços públicos mais vastos.

Granda (2012) afirma que:

a socialização da criança envolve a participação da criança em vários contextos sociais e educativos – educação formal, educação não formal e educação informal – uma aprendizagem social constante ao da vida, uma socialização metódica (Durkheim, 2007), processo global e complexo que promove uma participação estruturante da criança na vida social, assente fundamentalmente nas suas competências relacionais. (p. 9)

Por isto, a escola tem servido para contribuir para formar a cidadania, os valores, as atitudes e as habilidades de convivência humana.

Segundo Grande (2013), que remete para princípios da UNESCO (2005), a inclusão é uma “abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar nas diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem.” (p.196). Todas as crianças devem de ter igual acesso à educação, independentemente da origem e situação social e cultural. Não se pode dizer que a inclusão diz apenas respeito à educação especial, como verificámos ao referir os quatro espaços estruturais identificados por Santos (2000).

Grande (2013) defende que “a inclusão completa a reforma do sistema de educação formal e não-formal, procurando melhorar a qualidade do ensino para todos.” (p.197). A mesma autora refere os quatro elementos chave, que a UNESCO apresenta, que permitem caracterizar a inclusão (p.197):

1. “A inclusão é um processo, pelo que deve ser considerada como uma procura ininterrupta de melhores formas de responder à diversidade, tendo em consideração a aprendizagem de saber viver com as diferenças e aprender a

- aprender com a diferença. Desta forma, as diferenças passam a ser vistas mais como um estímulo para a promoção da aprendizagem, entre crianças e adultos.
2. A inclusão procura a identificação e a eliminação de barreiras pelo que envolve a recolha, a síntese e a avaliação de informação a partir de uma ampla variedade de fontes, a fim de planificar melhorias políticas e nas práticas.
 3. A inclusão considera a presença (local onde a criança é educada, com segurança e regularidade), a participação (qualidade das experiências, incorporando o ponto de vista dos alunos) e a realização (resultados da aprendizagem ao longo de todo o currículo e não apenas nos resultados de testes ou exames) de todos os alunos.
 4. A inclusão dá uma ênfase particular aos grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso, sublinhando a responsabilidade moral de se assegurar que os grupos que estão estatisticamente “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados e que, sempre que necessário, sejam tomadas medidas para assegurar a sua presença, a sua participação e a sua realização no sistema educativo.”

A inclusão é um ponto fundamental para trabalhar a minha questão problema. Ao abordar o assunto das Necessidades Educativas Especiais, onde muitas das crianças com esta condição são excluídas pelo grupo em que se inserem, é importante refletir sobre como incluí-las. Segundo os pontos acima referidos, a inclusão é saber lidar com a diferença e aceita-la, aprendendo com ela. Esta derruba barreiras, que se encontram associadas à diversidade. Na escola, a avaliação destas crianças deve de ser contínua, respeitando a presença, a participação e todo o currículo ao longo do ano letivo e não feita apenas por testes ou exames. As crianças que estão “em risco” devem de ser acompanhadas com mais regularidade de modo a que haja mais condições para se ultrapassar a exclusão.

Tendo em conta os níveis de privação referidos por Martins (1997), estas crianças podem estar em situações de privação de bem-estar, de direitos, de liberdade e de esperança. Além disso, tanto no espaço doméstico como no espaço de cidadania, elas também podem sofrer efeito de exclusão.

Grande (2013) refere que a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais é cada vez mais frequente no sistema educativo português, como nas creches e no jardins-de-infância, sendo o último o meio educativo mais relevante para o meu estudo. Os educadores, coordenadores e diretores das instituições e legisladores devem contribuir para a promoção de qualidade destes contextos. O envolvimento da criança, que é o tempo que a criança interage com o meio, pessoas e materiais, é um bom instrumento de avaliação dos contextos, pois indica a participação da criança nas atividades e a qualidade das experiências.

Segundo McWilliam e Baley (1992, 1995), citados por Grande (2013), o envolvimento é definido como “a quantidade de tempo que a criança passa a interagir activa ou atentamente com o seu ambiente de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (p. 89). Isto é, o envolvimento engloba a interação da criança com adultos, com pares ou consigo própria, como interage com objetos, entre outras.

O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é fundamental para o bem-estar e para a saúde ao longo da sua vida. É nesta idade que as crianças começam a estabelecer relações, adquirem conhecimentos e desenvolvem aptidões específicas, desenvolvem a autorregulação. Segundo Grande (2013), também é nesta altura que há “a interação entre a biologia e o ambiente social exerce uma forte influência na aprendizagem da criança e no sucesso académico futuro, ambos antecedentes de resultados de bem-estar e de saúde em fases posteriores de vida” (p.230).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, todas as crianças têm que se sentir incluídas no grupo, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, entre outras. Assim, segundo este documento, “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizar a diversidade, é também fundamente que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que todos (crianças, pais/família e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados” (p.10).

Os documentos oficiais defendem, portanto, que as crianças com NEE devem sentir-se incluídas, devem frequentar a mesma sala de atividades que as crianças ditas normais e devem participar nas mesmas atividades e rotinas. Os contextos do pré-escolar são inclusivos quando há integração física e participação nas atividades e rotinas diárias (Odom, 2000, citado por Grande, 2013).

Grande (2013), que faz referência a Odom & Bailey (2001), diz que os verdadeiros contextos inclusivos são:

(...) os que proporcionam um currículo e um contexto onde as crianças com incapacidades são membros permanentes de todo o grupo e que as salas de educação pré-escolar inclusivas, são por natureza, ambientes dinâmicos e complexos, caracterizados por espaços físicos e por materiais que os educadores organizam de modo atractivo e estimulante e incluem crianças que diferem na sua aparência, nível de desenvolvimento, género e etnia. Incluem, ainda, adultos que podem variar em número, responsabilidades e na forma de comunicar com as crianças. Estas características da sala estabelecem o ambiente que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em idades precoces e constituem a ecologia da sala do pré-escolar. (p.236).

As salas inclusivas influenciam as crianças em posteriores decisões. Fazem com que as crianças ditas normais não se tornem discriminatórias, pois têm oportunidade de aprender com as diferenças dos outros. Estas têm possibilidade de conviver com crianças com NEE e de aprender com elas, num contexto mais real. Podem aprender ainda que apesar das dificuldades pode atingir-se o sucesso.

É benéfico também para as crianças com NEE estarem em salas de atividades inclusivas, pois aumentam a interação social, aumentam as competências sociais, de comunicação e desenvolvimentais. Ao estarem nestas salas as crianças não são “rotuladas”. Ainda lhes são proporcionadas experiências de vida reais que fazem com que se preparem para viver em sociedade. As crianças com NEE conseguem ainda fazer amizade com outras crianças com

desenvolvimento normal. É ainda nestas salas que lhes são “providenciados modelos competentes que lhes permitem aprender novas competências adaptativas e/ou aprender quando e como utilizar competências pré-existentes com recurso à imitação” (Grande, 2013, p.244).

Em relação à convivência com famílias com características diferentes pode-se dizer que em famílias com crianças com incapacidades, estas aprendem acerca das crianças ditas normais. Sentem-se menos isoladas e podem estabelecer relações com famílias com crianças sem NEE, podendo estas ser um pilar para elas. Em famílias com crianças sem NEE, estas têm oportunidade de ensinar os filhos acerca da diferença e como saber aceita-la.

2. A literatura Infantil

Uma das opções para combater a exclusão é a literatura infantil, pois os livros infantis promovem a imaginação, estimulam a capacidade crítica acerca de temas sociais e pessoais e contribuem para a compreensão e a resolução de conflitos interpessoais nas crianças: “Alguma literatura infantil poderá eventualmente configurar novas possibilidades de transformação social ao projetar a criança para o futuro da humanidade como a conhecemos ou a transformação social idealizada.” (Morgado e Pires, 2010, p.17)

O contacto com a literatura infantil por parte da criança é uma forma de elas se tornarem mais livres e cultas, solidárias e críticas. Segundo Gomes (2007), os livros infantis deixam as pessoas:

(...) menos susceptíveis de se deixar manipular ideologicamente por outros homens e pelo(s) poder(es) do momento. Falo de gente capaz de, identificando-se com a personagem de uma história, entender melhor as alegrias, dores e sonhos de um ser humano; gente capaz de saber enfrentar as duras realidades da existência, as frustrações e as feridas narcísicas, e de empreender um percurso de vida em sociedade baseado na capacidade de modelizar e reinventar o real através da linguagem. Falo de mulheres e homens aptos a, recorrendo à palavra, interagir de forma adequada com os seus semelhantes, na base da comunicação verbal, da argumentação e da negociação, tanto no exame lógico dos problemas, como na expressão da discordância, do protesto ou dos afectos. Saber ler, adquirir a pouco e pouco o gosto de ler constitui, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania. (p.5)

Neste tipo de literatura pode ser abordada a diversidade cultural. Esta promove o diálogo intercultural e uma consciência crítica sobre o mundo. Promove ainda a solidariedade para com os outros, fazendo com que aceitemos as diferenças de cada um.

Segundo Morgado e Pires (2010) os livros para crianças permitem que estas experimentem diversos quotidianos, que haja interação com outras pessoas e que passem de uma organização social para outra. Permitem ainda ao leitor imaginar-se numa outra cultura ou até mesmo entre duas culturas, a sua e a descrita no livro. a autocontemplação e conformação da sua própria identidade e que percamos os preconceitos, pré-juízos, fundamentalismos e racismos.

Oliveira (2005), citado por Paiva e Oliveira (2010), refere que “os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria.” (p. 29). Quanto a Botelho (s/d) refere que “a literatura infantil alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afectividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade” (p.33).

Os autores acima mencionados, assim como todos os autores consultados, defendem todos a importância da literatura para a infância salientando vários fatores que contribuem para o desenvolvimento nesta faixa etária, como promover a cultura, formar a sua própria identidade, ter uma consciência crítica e estimular a imaginação. O facto de as crianças recorrerem à fantasia, imaginando as histórias, permite-lhes refletir sobre o que as rodeia, pois dá-lhes uma visão da realidade. Segundo Paiva e Oliveira (2010), os contos infantis despertam diversas emoções e fazem com que as crianças conheçam o mundo. Estes autores referem que “nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contacto com seu mundo interior, dialoga com seus sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos, supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento” (p.26). Os mesmos autores mencionam ainda que é pela imaginação que a criança reconhece as suas dificuldades e aprende a lidar com elas, conhecendo-se a si própria e ao mundo que a rodeia.

O texto literário proporciona às crianças novas experiências colocando-a em contacto com novas culturas. Os livros infantis também são caracterizados por mostrarem comportamentos diversos, o que desperta na criança o espírito crítico, e desenvolvem a sensibilidade, a emoção, a compreensão e o respeito pelas diferenças.

2.1. O álbum infantil

Num livro infantil encontramos o texto verbal e o texto não-verbal. As imagens do livro, tal como o texto, transmitem valores e descrevem situações na sociedade. As imagens são muito importantes na fase da educação pré-escolar pois as crianças ainda não sabem ler e a maior parte dos valores são transmitidos pela ilustração.

Assim, para as crianças mais pequenas destacam-se duas tipologias de livros, o álbum puro (sem texto) e o livro profusamente ilustrado. Estes possibilitam uma primeira relação com o objeto livro e apresentam um primeiro contacto com as representações do mundo.

Segundo Bastos (1999), seguir as imagens que vão contando a história é uma etapa importante no crescimento da criança-leitor.

A mesma autora refere que, neste domínio, podem-se distinguir dois tipos de livros: os álbuns construídos segundo o modelo de lista, ou seja “que mostram objetos ou situações facilmente reconhecidas pelos mais pequenos, mas que não contam uma história, centrando-se aqui a leitura da imagem isolada;” e os álbuns construídos segundo um modelo narrativo, isto é, “que contam uma história, e neste caso a leitura suscita compreensão das relações que estabelecem de uma imagem para a outra, ou mesmo que medeia *entre* as imagens, reconstituindo os diferentes momentos da narrativa” (p.250).

Este tipo de livros insere-se sobretudo num nível informativo, pois o seu conteúdo transmite informação e/ou divulga o mundo onde a criança se insere, ou seja, pode ser apenas uma lista de imagens ou uma narração, como descrito anteriormente. Para esta investigação escolhemos álbuns segundo um modelo narrativo pois retratam situações do quotidiano, com uma certa sequência cronológica e com uma narrativa de ficção.

No caso da investigação apresentada, estes livros, ao representarem eventos que têm uma sequência cronológica, apresentam uma estrutura narrativa simples e linear.

Do ponto de vista temático, a personagem principal é uma criança ou um animal. Têm como objetivo centrarem-se nas emoções do leitor ou transmitir uma lição, tal como “a capacidade de se tornar independente, construção de autoestima, desenvolvimento de empatia, capacidade de se ajustar à mudança, conhecer novos amigos, entre outros aspetos (Bastos, 1999, p.255).

Nos livros-álbum, onde a ilustração é exclusiva ou é articulada com o texto verbal mas ocupa destaque principal, isto é particularmente revelante. Se há autores como Walty, Fosneka e Cury (2000) que consideram que se trata “de dois textos autônomos que se interpenetram, enriquecendo o jogo de significações da leitura. (...) Palavra ou imagem, verbo ou cor, o signo codifica o mundo em suas linguagens. Importa articulá-las.” (p. 68), há outros, como Diogo (1994), que consideram que as imagens e a escrita são dois textos em interação, pois a informação dada por um pode complementar, suplementar e corrigir a formação do outro. Assim, a imagem não desempenha uma mera função de auxiliar. Portanto, na literatura infantil a linguagem escrita e a visual devem se completar, não se sobrepondo uma à outra, favorecendo a compreensão do texto literário. Ao observar as imagens o leitor aprende a olhar criticamente, indo para além do gostar e do não gostar. Assim, as ilustrações contribuem para o desenvolvimento de algumas capacidades do leitor, como a observação e a análise, promovendo uma experiência rica em cores, formas, perspetivas e significados.

Podemos salientar que cada leitor tem a sua própria interpretação das ilustrações, pois, “elas vão além da capacidade visual, relacionam-se com outros sentidos, num processo de atribuição de significados e de compreensão do mundo”. (Nunes e Gomes, s/d, p.3). Quando lidas/observadas pelas crianças, estas vão interpreta-las da mesma maneira que interpretam comportamentos da vida real. Assim,

(...) O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor

faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo da consciência: de nós mesmos, do nosso meio, da nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (Camargo, 1995, p.79, citado por Pascolati, 2017, p.246)

Os álbuns remetem-nos para dois grupos temáticos: o “Eu” e o “Eu com o Mundo”. No primeiro, os livros remetem-nos para a descoberta de emoções, das rotinas do dia a dia, entre outros. Estes livros são chamados “livros-espelho”, pois apresentam tarefas da vida quotidiana, com cenas facilmente identificáveis, como, por exemplo, o levantar, o comer e o banho. Este tipo de livros, apresenta uma primeira aproximação à forma de narrar, pois possibilita a que o adulto trabalhe as noções de “antes” e “depois” e estabeleça uma ordem sequencial.

Os livros que apontam para relações do “Eu com o Mundo”, remetem-nos para as relações com os outros, como por exemplo, as profissões e as relações familiares. Encontramos ainda livros que evidenciam a relação do “Eu com o Outro”.

Através de um álbum infantil as crianças aprendem a refletir e a fazer uma leitura do mundo que os rodeia. Ajuda ainda a que consigam lidar melhor com os desafios que encaram, como mudar de país e aprender uma língua nova ou mesmo ser “diferente”.

Sendo os álbuns infantis um recurso educacional importante, podendo melhorar o entendimento que as crianças fazem da identidade e da diferença, uma equipa de professores da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, em parceria com várias instituições de outros países, participou, entre 2015 e 2017, no Projeto Europeu Erasmus+ “Identidade e Diversidade em Coleções de Álbuns Ilustrados (IDPBC)”, que visa mostrar histórias visuais com protagonistas que se deparam com a diversidade do mundo e que exploram questões de identidade, diversidade e inclusão, “respondendo de forma positiva às necessidades dos alunos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico que se consideram diferentes da maioria das outras crianças.”.

Segundo o site oficial (<http://www.diversitytales.com/pt/>),

The IDPBC project strives to empower children from disadvantaged backgrounds to see themselves in the curriculum, enable all children to function within diverse/multicultural educational environments, and prepare teachers to teach diverse learners. IDPBC pursues all of the above by placing in the hands of children, teachers, student teachers and parents picture books that deal with identity, diversity and inclusion. Children, teachers, student teachers and parents are educated and guided through activities that value diversity, combat racism and xenophobia and enhance the child's self-image and self-efficacy.

Por isso, um dos livros que seleccionámos, *Susan Laughs*, de Jeanne Wills, faz parte da coleção criada pelo Projeto IDPBC.

D’Onofrio (2015) considera que ao inserir-se a criança no universo literário desde cedo esta obterá uma maior visão do contexto social em que vive, desenvolvendo a habilidade

de fazer reflexões e tendo um olhar mais crítico sobre diversos assuntos. Além disto, terá também um maior desenvolvimento intelectual, pois o processo de leitura está diretamente ligado com o conhecimento. Assim sendo, a literatura infantil é indispensável no processo de formação da criança, tanto para refletir sobre os valores aprendidos com a família e no ambiente escolar, pois a escola, segundo o mesmo autor, que cita Freitas (2011), forma cidadãos críticos, reflexivos, conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem e aptos para construir uma sociedade mais justa. É importante acima de tudo que o conteúdo dos livros estimule a criança.

Apresentamos, seguidamente, sínteses dos três livros selecionados para a realização deste estudo e algumas breves reflexões sobre as suas potencialidades pedagógicas.

2.2. *Um bicho raro*, de Emilio Urberuaga

Um bicho raro, de Emilio Urberuaga, com ilustrações de José Morán Ortí e Paz Roderó, representa um animal recém-nascido que procura pela floresta a sua identidade. Ao longo da história, o Bicho Raro vai perguntando a todos os animais que encontra se o conhecem e ouve os seus conselhos, apesar destes fazerem troça dele.

Ao longo da história a personagem principal observa que todos os animais têm características diferentes e que não é por isso que são “Bichos Raros”, perspectiva importante para as nossas crianças, no sentido de estas se aperceberem que nem todos somos iguais, que cada um tem as suas particularidades.

2.3. *Susan Laughs*, de Jeanne Wills

Susan Laughs, é uma obra de Jeanne Wills, cujas as ilustrações são de Tonny Ross. Trata-se de uma história que nos apresenta uma criança, a Susan, que pratica várias atividades e demonstra várias emoções, como qualquer criança, como por exemplo, tocar, cantar, andar a cavalo, dançar, tomar banho, rir e ter medo do escuro.

Na última página do livro a imagem revelada que a Susan está limitada a uma cadeira de rodas e é só nesse momento da história que nos apercebemos que nas ilustrações do livro a Susan quase nunca está sozinha e que tem sempre alguém que a ajuda em certas atividades.

Neste livro, as ilustrações são acompanhadas por frases simples, o que facilita a compreensão e evidencia a informação transmitida pela ilustração.

Relativamente à problemática da diferença, este livro apresenta um elemento surpresa no final, sendo que não existe nenhum texto a acompanhar a imagem, proporcionando-se

liberdade total ao leitor na interpretação dessa imagem e do que ela nos transmite sobre a vivência da personagem.

2.4. *O livro negro das cores, de Menena Cottin*

O livro negro das cores, de Menena Cottin e Rosana Faría, fala-nos de um menino cego, o Tomás. Este coloca as crianças perante uma experiência sensorial completamente diferente porque as ilustrações em relevo e o texto em *braille* permitem experimentar as texturas e leva-nos a pensar e a imaginar como são os objetos e as suas cores.

Ruiz e Martins (2013) referem que, pela utilização do código *braille* e verbal, o livro remete-nos para a utilização do tato em vez da visão. Assim,

(...) o livro traz a proposta de minimizar a supremacia visual e tematizar de modo inovador a deficiência visual, guiando o leitor (com ou sem deficiência visual) por uma experimentação multissensorial da sensação cromática, desafiando-o a pensar no cheiro, no som ou no sabor que cada cor pode ter. (p.167)

Segundo as mesmas autoras, os leitores têm de utilizar a imaginação e outras experiências sensoriais para conseguirem interpretar cada cor descrita no livro, utilizando o “seu conhecimento, experiências e expectativas, imaginar na singularidade do seu repertório e em suas influências ideológicas” (p. 172), na medida em que, por exemplo, o vermelho é descrito como ácido como um morango e doce como a melancia, mas que dói quando nos magoamos.

Ao longo deste livro apercebemo-nos que as descrições do Tomás são no sentido metafórico, baseando-se noutros sentidos que não a visão pois, por exemplo, o castanho é descrito da seguinte maneira: “estala de baixo dos pés quando as folhas estão secas”. As cores, enquanto informação visual, não fazem barulho. Assim, a personagem principal do livro

(...) encontra no sentido metafórico um recurso para a manifestação multissensorial de sua percepção e um meio de proporcionar ao leitor uma experiência singular produzida por meio da palavra, ou seja, permite imprimir marcas emocionais de seu modo de apreender o mundo pela linguagem das cores que *a priori* não poderia ser feita por ser uma informação restrita à visualidade. (Ruiz e Martins, 2013, pp. 175, 176)

Durante a leitura do livro, apercebemo-nos que nas descrições das cores realizadas pelo Tomás estão presentes os cinco sentidos. Por exemplo, ele diz que o verde (visão) cheira (olfato) a relva acabada de cortar e sabe a (paladar) gelado de limão; que o castanho estala debaixo dos seus pés quando as folhas estão secas (audição); e que o amarelo sabe a mostarda (paladar), mas é macio como as penas dos pintainhos (tato).

3. O desenho infantil

“Os desenhos fornecem um registo sobre as mudanças e o passado executados pelo próprio ponto de vista da criança” (Goodnow, SD, p.7)

As crianças ao desenharem fazem garatujas ou objetos e pessoas que dificilmente conseguimos identificar. Estas não se preocupam com a perfeição do desenho, mas sim em expressar os seus sentimentos e pensamentos.

Segundo Rodrigues (2002), as crianças dos dezoito meses até aos três anos apresentam a primeira manifestação gráfica, a garatujem. Os primeiros rabiscos podem ser descontrolados e numa fase posterior a criança começa a ter controlo, a ser mais minuciosa e intencional, tentando passar uma ideia ou uma emoção. A mesma autora refere que é por volta dos três anos que a criança começa a imitar a escrita de um adulto.

Burt (1927) denomina 7 fases do desenvolvimento infantil. Segundo este autor, referido por Passarinha (2012), a fase do rabiscar é caracterizada por quatro formas distintas: traçado sem objetivo, com objetivo, imitativo e rabiscos localizados. Na primeira, traçado sem objetivo, são executados movimentos musculares de ombro. Quando o traçado é realizado com objetivo este já pode ter um nome. No traçado imitativo, há movimentos musculares de pulso e posteriormente dos dedos. É nesta fase que a criança começa a imitar o adulto. Em relação ao traçado localizado, é quando a criança desenha partes de um determinado objeto.

Para este relatório é apenas importante a fase em que o grupo de investigação se encontrava, a fase de rabiscar, dos dois aos cinco anos com auge aos três anos. Esta investigação foi realizada na sala dos três anos de idade, por isso daremos especial relevo ao desenvolvimento do desenho infantil nesta idade.

Ao longo da prática Supervisionada, verificámos que as crianças mais novas do grupo se encontravam na fase do traçado com objetivo, pois realizavam várias garatujas e davam-lhes um nome, como por exemplo, uma estrada. As crianças que estavam quase a realizar quatro anos já desenhavam partes de um determinado objeto.

A mesma autora menciona ainda Luquet (1987), que diz que a criança dos três aos cinco anos apresenta a fase do realismo falhado, ou seja, nesta etapa a criança quer ser realista mas não consegue.

(...) nos seus primeiros desenhos, a criança só reproduz um número muito restrito de pormenores ou elementos efectivos do objecto representado. Não quer dizer que a criança ignore a existência dos pormenores que não representa.... Aliás, ela indica muitas vezes os elementos que não desenha, quando enuncia verbalmente os elementos de um objecto real, no momento de desenhar. (Luquet, 1987, p.149, citado por Passarinha, 2012, p.24)

Nas crianças mais velhas do grupo onde realizámos a Prática Supervisionada era notória esta fase, pois desenhavam vários elementos e quando os enunciavam verbalmente indicavam elementos diferentes dos que representavam nos desenhos.

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos dados

Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. A Educação é a única solução. A Educação em primeiro lugar.

Malala Yousafzai

Introdução

Neste capítulo, irão ser apresentadas a análise dos dados e a discussão sobre os resultados relativos a esta investigação.

Inicialmente, iremos analisar a entrevista realizada à educadora cooperante de modo a compreender qual a sua opinião sobre questões de exclusão/ inclusão na educação pré-escolar, e mais propriamente sobre se o uso de livros-álbuns no âmbito das atividades pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária. Podendo os motivos da exclusão por parte das crianças ser muito diversos, centramo-nos nas situações relacionadas com necessidades educativas especiais. Esta entrevista serviu ainda para percebermos como é que reage o grupo perante meninos e meninas com alguma necessidade educativa especial.

Em relação aos livros-álbum, abordámos três histórias que apresentam personagens com características diferentes. A primeira, *Um bicho Raro*, retrata um animal que andava perdido sem saber quem era e de onde vinha e todos os animais presentes na história lhe chamavam “bicho raro”, por ele ser diferente. A segunda história selecionada, *Susan Laughs*, apresenta-nos uma criança, a Susan, que pratica várias atividades e demonstra várias emoções, como qualquer criança da sua idade, como por exemplo, tocar, cantar, andar a cavalo, dança, toma banho, ri-se e tem medo do escuro. Na última página do livro é revelado que a Susan está limitada a uma cadeira de rodas e é só aí que nos apercebemos que nas ilustrações do livro a Susan quase nunca está sozinha e que tem sempre alguém que a ajuda em certas atividades. Por fim, selecionámos *O livro negro das cores*, fala-nos de um menino cego, o Tomás, que relata as cores como ele as sente, colocando as crianças perante uma experiência sensorial completamente diferente: as ilustrações e o texto em braille, permitem experimentar as texturas e leva-nos a pensar e a imaginar como são os objetos e as suas cores.

As sessões foram pensadas e planeadas antecipadamente, tendo em conta a idade do grupo e as reações que as crianças foram tendo ao longo da investigação. Quisemos proporcionar momentos lúdicos e aprendizagens significativas, onde experimentávamos ser diferentes, como as personagens das histórias contadas. Em cada sessão, com o grupo todo, houve leitura e exploração dos livros, debates interpretativos e atividades sobre estes, que serão apresentadas posteriormente neste relatório. Houve ainda entrevistas às seis crianças da amostra.

Neste capítulo, pretende-se analisar as respostas dadas pelo grupo nas atividades em que todos participaram e mais aprofundadamente as respostas das crianças da amostra. É nosso objetivo perceber como é que estas reagem às diferenças, nomeadamente em relação a crianças com necessidades educativas especiais, e saber se assumem atitudes de inclusão.

1. Análise de conteúdo - entrevista à educadora

Após explicar à educadora do grupo com o qual trabalhamos na Prática Supervisionada em que consistia a investigação, procedemos à entrevista, para sabermos o tipo de atitudes que as crianças manifestam quando colocadas perante situações de exclusão/inclusão e o que a educadora pensa sobre se o uso de álbuns infantis no âmbito das atividades pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária. Reunimo-nos com a educadora, solicitando autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual nos foi concedida. Em anexo G, encontra-se a transcrição da mesma.

Ao analisar as respostas dadas, constatámos que esta tem por hábito ler livros de literatura para crianças de vários tipos, maioritariamente sobre os temas que estão a abordar na sala, histórias tradicionais ou de informação científica, entre outros. Quando questionada se já teria contado alguma história que abordasse as diferenças físicas e cognitivas das pessoas esta respondeu que já o tinha realizado apesar de não se lembrar do nome do livro.

Averiguámos que anteriormente a educadora cooperante já tinha trabalhado com um grupo que integrou crianças com necessidades educativas especiais, uma com autismo e outra com trissomia 21. Posto isto, perguntámos-lhe que estratégias tinha utilizado, em função do tipo de necessidades. Esta respondeu que utilizava diferentes estratégias, dependendo das características das crianças, e que sentiu mais dificuldade em lidar com a criança autista, pois “às vezes era uma questão da motivação da própria criança, de concentração da própria criança, então a estratégia era sempre o carinho, o contacto físico e depois chegar ao trabalho direto com a criança”. Os seus momentos de trabalho eram de 10 minutos no máximo. Para esta criança, a integração foi difícil. Já a criança com trissomia 21 integrou-se bem no grupo, realizando todas as atividades propostas.

Quanto ao relacionamento das outras crianças do grupo com as crianças com NEE, a educadora salientou que aceitavam as diferenças, apesar de a criança com trissomia 21 se relacionar melhor do que a que tinha autismo. Esta “não interagiu tão bem e até era muito agressiva, as crianças às vezes fugiam um bocadinho dela, mas aceitavam que ela fosse agressiva. É uma contradição, mas é mesmo assim. Desculpavam-na, desculpabilizavam-na.”.

Apesar do grupo com o qual foi realizada a Prática Supervisionada não incluir situações deste género, achámos pertinente colocar a seguinte questão: “Mas já teve oportunidade de apreciar como estas crianças reagem (eventualmente na relação com outras crianças de outras salas do jardim de infância ou noutros contextos) perante meninos e meninas com alguma necessidade educativa especial?”. Ao analisarmos a resposta, sabemos que o grupo fica perplexo e um pouco apático a observar as diferenças, mas que se adapta facilmente a elas.

Ao analisar a resposta dada pela educadora à questão “E como reagem, de uma forma mais geral, às diferenças, por exemplo, físicas ou de comportamento uns dos outros?”, sabemos que apesar de haver crianças com comportamentos diferentes e díspares no grupo, este consegue aceitar as diferenças uns dos outros, não se sentindo incomodados

com a diferença, mas fazem juízos de valor sobre comportamento menos correto uns dos outros.

A educadora cooperante considera que é importante a sensibilização das crianças a este tema, porque está cada vez mais presente no dia-a-dia e temos de ensinar as crianças a não marginalizar os outros. Esta considera ainda que a análise dos álbuns infantis pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças do pré-escolar porque é através da imagem que estas conseguem desenvolver a sua imaginação.

Podemos, assim, considerar que o grupo tem algum conhecimento sobre os álbuns infantis que abordem atitudes de inclusão e que se adapta facilmente às diferenças, apesar de as identificar não faz juízos de valor.

2. Análise das conceções das crianças

2.1 *Um Bicho Raro*, de Paz Roderio e José Morán

A primeira sessão decorreu no dia 17 de novembro de 2016 e teve por base a história *Um Bicho Raro*, com ilustrações de Emilio Urberuaga e texto de Paz Roderio e José Morán.

Considerámos que a história era demasiado longa por isso fizemos uma adaptação, retirando alguns pormenores, de forma a ser mais adequada, ao nível da extensão, à faixa etária do grupo (três anos). Dado tratar-se de uma história em língua espanhola, que não encontrámos publicada em português, tivemos também que fazer a tradução do texto, a qual foi da nossa responsabilidade (Anexo H).

A nossa intervenção teve como princípio abordar questões de exclusão/ inclusão e contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária. Neste sentido, seleccionámos o álbum infantil *Um Bicho Raro* que fala sobre um animal que andava perdido sem saber quem era e de onde vinha e todos os animais presentes na história lhe chamavam “bicho raro”, por ele ser diferente.

A apresentação do livro foi condicionada pelo facto de o cabo USB do projetor não se adequar ao computador, tendo por isso que mostrar o livro às crianças em vez de projetar as imagens, como estava previsto. Sendo estas de pequenas dimensões, o impacto foi diferente do que desejávamos.

Começámos por mostrar a caixinha das surpresas, que é um elemento da sala, e solicitei que as crianças cantassem a música que a educadora definira para ser cantada sempre que usam materiais desta caixa. Dentro dela estavam vários elementos do texto, em 3D, que lá colocámos previamente, e que fomos retirando ao longo da história para que as crianças se sentissem motivadas com o elemento surpresa. Estes elementos foram um ovo, uma avestruz, uma tartaruga, uma cobra, um camaleão e um crocodilo.

Começámos por mostrar a capa do livro para as crianças anteciparem o conteúdo com base nela, tendo as crianças referido apenas que na capa estava representado um ovo.

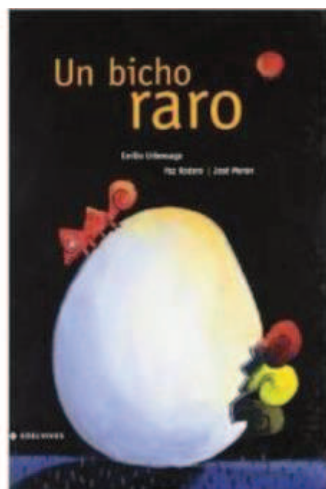


Figura 38 - Capa do livro *Un Bicho Raro*.

Ao ler a história em voz alta, fomos mostrando as imagens às crianças mas, como o livro era de pequenas dimensões, a maior parte das crianças não conseguia ver as imagens, o que dificultou a participação ativa de todos.

Ao retirar os elementos da caixa das surpresas ao longo da narração as crianças realçavam que alguns deles eram da sala de atividades e que tínhamos retirado alguns animais da caixa dos animais e o ovo da casinha das bonecas. Refletindo sobre esta reação, considerámos agora que deveríamos ter usado animais e outros objetos desconhecidos das crianças porque ao identificaram os que mostrámos como algo já conhecido, o impacto foi menor.

Depois da leitura da história (sem desvendar ainda o final), com todas as crianças do grupo sentadas na manta, pedimos que a recontassem, com a nossa ajuda. Posteriormente, orientámos um pequeno debate interpretativo da história, com o objetivo de perceber se as crianças tinham compreendido o seu sentido:

1. Porque é que acham que chamavam ao animal um “bicho raro”?
2. Acham que o bicho raro fez bem em ir descobrir quem ele era?
3. Os animais eram todos iguais?
4. Quantos animais diferentes aparecem na história?
5. Quais eram as suas diferenças?
6. O bicho raro ficou contente quando encontrou a sua família? E isso aconteceu quando?
7. Ele ficou contente porquê?

As respostas das crianças do grupo foram registadas, com o apoio do par pedagógico, como notas de campo.

Em resposta à primeira pergunta, algumas das crianças responderam que “aquele bicho era diferente”, que “ninguém o conhecia” e que “não sabiam o nome dele”.

A maior parte das crianças respondeu à segunda questão dizendo que o bicho raro fez bem em ir à descoberta da sua identidade.

Ao perguntar se todos os animais eram iguais, responderam que não e, posteriormente, na quarta questão, enumeraram os vários animais presentes na história.

Quando questionadas sobre as suas diferenças, as crianças responderam: “A avestruz é um pássaro”, “O crocodilo tem a cabeça baixa e a avestruz alta”, “a serpente deixa rasto”. Algumas das crianças imitaram a serpente, mostrando como ela rasteja e também fazendo a diferenciação entre esta e a avestruz, rastejando e metendo-se em pé respetivamente. Em relação à tartaruga, uma das crianças deitou-se no chão, deitada de barriga para cima, imitando a tartaruga como esta aparece na ilustração da história. Para esta questão fui mostrando os animais em 3D.

Quando questionados sobre se o bicho raro ficou contente no final, as crianças responderam que sim, porque encontrou a sua família.

Depois de se ter realizado a interpretação da história, contei o último episódio da mesma e nesse momento coloquei a seguinte questão: “No final apareceu ainda outra personagem. Quem foi? E era igual ou diferente dos outros?”. As crianças, depois de terem respondido que a personagem era um homem, deram as seguintes respostas: “Voou o gorro” e “Não era igual aos animais”.

Analisando as respostas dadas pelas crianças, percebemos que algumas identificaram as diferenças dos animais e que a maior parte das crianças não se revelam incomodadas com as diferenças, apenas as identificam sem juízos de valor.

No debate foi visível que as crianças são sensíveis às diferenças, aceitando-as e considerando normal que haja pessoas/animais diferentes, como se pode observar pela resposta “O crocodilo tem a cabeça baixa e a avestruz alta”.

Previamente, elaborámos um conjunto de questões para colocarmos às crianças da amostra, cujas respostas analisámos após a leitura e exploração da história.

1. Gostaste da história?
2. Porque é que achas que chamam o animal “bicho raro”?
3. Achas que ele gostava que lhe chamassem “bicho raro”?
4. Se fosses tu, gostavas que te chamassem assim? Porquê?
5. Achas que os outros animais foram maus para ele?
6. Se tu o encontrasses brincavas com ele?
7. Conheces algum menino que seja diferente dos meninos que tens na tua sala?
(se a criança não compreender a questão, sugerir: algum menino que não veja como tu, que não possa andar, que não oiça as canções que outros cantam?...)

Se a resposta for afirmativa:

8. Costumas brincar com esse menino/menina? O que costumas fazer?

Se a resposta for negativa:

9. E se conhecesses, querias brincar com ele/ ela? Porquê?

A entrevista foi realizada individualmente a cada uma das seis crianças da amostra. Optámos por utilizar esta estratégia para que não houvesse interferência de opiniões. O registo foi feito através de gravação áudio e as transcrições das entrevistas às crianças da amostra encontram-se em anexo (Anexo K). Neste dia, uma criança da amostra não esteve presente.

Ao analisar as respostas dadas pelas crianças da amostra, percebemos que todas gostaram da história, notámos isso também porque todas as crianças, enquanto estavam a ser entrevistadas, folheavam o livro e identificavam os animais da história, recapitulando o que estes fizeram/diziam.

À segunda pergunta (“Porque é que achas que chamam ao animal “bicho raro”?”), a criança MB não respondeu e as crianças R e T disseram que sabiam porque é que os outros animais tratavam a personagem de “bicho raro”, mas não responderam o porquê. Já a criança MJ disse que o chamavam assim porque ele não sabia como se chamava. A criança F respondeu “Porque sim. Porque alguém deu conselhos a ele”.

Quando colocámos às crianças a pergunta “Achas que ele gostava que lhe chamassem “bicho raro”?”, apenas a criança M.B. respondeu que sim, todas as outras reponderam que não, tendo apenas a MJ dado uma justificação: “Porque ele assustou todos os meninos e a tartaruga”.

À pergunta “Se fosses tu, gostavas que te chamassem bicho raro?”, cinco crianças da amostra responderam que não e uma respondeu que sim. Segundo a criança MJ, que deu resposta negativa, não gostava que lhe chamassem “bicho raro” porque “A minha mãe diz que não sabia qual era o nome quando eu era bebé, não sabia, porque eu estava dentro da barriga e ela disse, olha nós não sabemos o nome da nossa menina pequenina.”. Já a criança R, que respondeu que gostava que lhe chamassem “bicho raro”, disse que não gostava do seu nome próprio.

No caso da questão 5, que pretendia obter a perceção sobre se as crianças achavam que os outros animais tinham sido maus para o bicho raro, obtivemos três respostas positivas, das crianças MB, F e R, tendo esta última respondido que ele era um bicho raro, não entrando em contradição com a resposta da pergunta anterior. Já as crianças MJ e T achavam que os outros animais não tinham sido maus para ele, pois a criança MJ afirmou que “bicho raro” era o nome dele. Ao confrontar as respostas dadas na questão 4 e 5, podemos concluir que as crianças pensam que chamavam à personagem do livro “bicho raro” porque este não sabia como se chamava, portanto sem uma conotação negativa.

As questões 6, 7 e 8 do guião de entrevista às crianças sobre o livro em estudo, pretendiam detetar se as crianças incluíam pessoas diferentes nas suas brincadeiras. Quando perguntámos às crianças se brincariam com a personagem da história, apenas uma criança respondeu positivamente. Duas crianças, a MJ e o F, responderam que não brincavam com o bicho raro “porque ele se chama bicho raro” e “porque é mau”. Esta última não apresentou qualquer justificação quando confrontada com o porquê.

Todas as crianças da amostra responderam que não conheciam nenhuma criança diferente delas. Quando confrontadas com a pergunta “se conhecesse brincavas com ele?”, três crianças, MB, MJ e T, responderam que sim. A criança MJ deu uma resposta positiva, mas quando confrontada com o porquê respondeu o seguinte: “Porque ele se chamava bicho raro e eu não brinco com ele e chamava as coisas que este chama e eu brinco com ele”. Esta resposta é um pouco confusa, parece não excluir a hipótese de aceitação desde que o elemento estranho, o “bicho raro”, sofresse alguma mudança. Apenas a MB respondeu positivamente quando a confrontámos com as questões 6 e 8, não entrando em contradição, ou seja, esta brincava com o “bicho raro”.

Podemos concluir que a criança MJ acha que se identifica com alguém que é diferente, mas acha piada à diferença. Esta está a ver os animais e fala de crianças, sente estranheza em relação aos animais, mas em relação às crianças não sente a diferença.

Notámos que a maior parte das crianças da amostra pensa que o nome da personagem é “bicho raro”, podendo concluir que não se revelam incomodadas com a diferença do animal em relação aos outros, apenas identificando as diferenças sem juízos de valor.

2.2. *Susan Laughs*, de Janne Willis e Tony Ross

O segundo conjunto de atividades sobre o tema da investigação teve por base o livro *Susan Laughs*, de Janne Willis e Tony Ross. Foram realizadas duas atividades em dias diferentes. A primeira realizou-se no dia 15 de dezembro de 2016 e a segunda no dia 12 de janeiro de 2017.

Trata-se de uma história que nos apresenta uma criança, a Susan, que pratica várias atividades e demonstra várias emoções, como qualquer criança da sua idade e realiza várias atividades, como por exemplo, tocar, cantar, andar a cavalo, dança, tomar banho, rir e ter medo do escuro. Na última página do livro a ilustração mostra que a Susan está limitada a uma cadeira de rodas e é só aí que nos apercebemos que nas ilustrações do livro a Susan quase nunca está sozinha e que tem sempre alguém que a ajuda em certas atividades.

Relativamente à problemática da diferença, este livro apresenta um elemento surpresa no final, sendo que não existe nenhum texto a acompanhar a imagem, proporcionando-se liberdade total ao leitor na interpretação da vivência da personagem.

Por se tratar de um livro que apresenta uma criança com uma deficiência motora, considerámos ser uma boa escolha para a segunda sessão. As suas ações ao longo da história são vividas por qualquer criança da sua idade, o que nos indica que todos, apesar das diferenças e dificuldades, podemos ser integrados numa vida social em que tudo pode ser partilhado.

Neste livro foram privilegiadas as ilustrações pois, como referido anteriormente, são essencialmente elas que vão contando a história.

Para a primeira atividade, sentámos todas as crianças e lemos a história ao mesmo tempo que mostrávamos as ilustrações do livro, exceto a última imagem. Resolvemos não a mostrar para que as crianças ao longo da narrativa visual tivessem a noção que que elas próprias fazem o mesmo que a personagem do livro.

Depois da leitura da história explorámos cada imagem pedindo às crianças do grupo que realizassem o mesmo que a Susan, personagem principal do livro, fazia na história. A menina vai à praia, nada, dança, esconde-se, fica triste e fica contente entre outras coisas, como observamos nas imagens seguintes.



Figura 39 - Crianças a fazerem caretas.



Figura 40 - Crianças a esconderem-se.

Como estávamos perto do Natal, pedimos às crianças que desenhassem uma prenda para darem à Susan. Para isso, dividimos as crianças por cantinhos para brincarem livremente e chamámos quatro crianças de cada vez, por ordem alfabética.



Figura 41 - Crianças a desenharem.

As crianças desenharam estradas, legos, bolas, uma baleia, puzzles, pedras, a patrulha pata, a Minnie, o Mickey, flores, uma mota, bebés, bonecas, um jipe, um carro. (Anexo M). A título de exemplo incluímos aqui dois dos desenhos. Mais à frente, neste capítulo iremos analisar e relacionar estes desenhos com outra atividade.



Figura 42 - Desenho de uma criança.



Figura 43 - Desenho de uma criança: óculos, dois bebês, uma bola e um número.

Perto da hora de almoço, pedimos às crianças que se sentassem na manta e mostrámo-lhes uma boneca de cadeira de rodas, (Fig. 44) perguntando se achavam se poderia ser a Susan, a personagem do livro. Algumas delas disseram que não e outras que sim. Uma das crianças disse, antes de nós mostrarmos a última imagem do livro, que não poderia ser a Susan pois ela estava em pé num das imagens. Quando lhe pedi para mostrar qual era a imagem (Fig. 45), chegámos à conclusão que os pés da Susan não se viam e que não sabíamos se a Susan estava ou não em pé. Então, mostrámo-lhes a última página do livro onde se encontrava a imagem da Susan de cadeira de rodas, pois durante a história não é revelado que a Susan é uma criança com necessidades educativas especiais, neste caso com mobilidade reduzida.



Figura 44 - Boneca de cadeira de rodas.

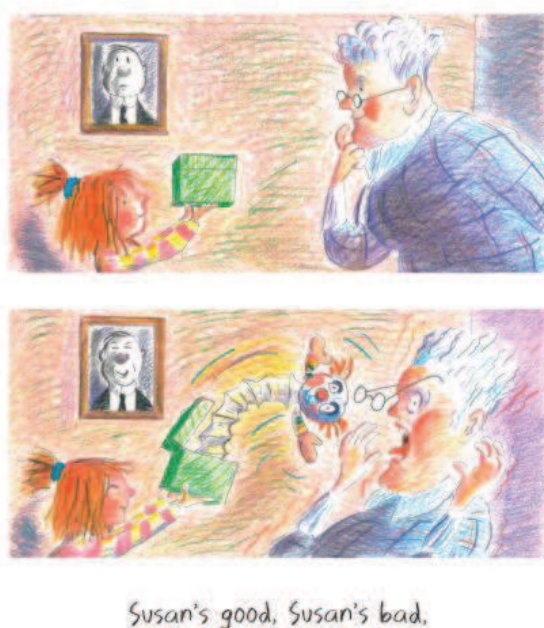


Figura 45 - Página do livro *Susan Laughs*.

Quando perguntámos se eram parecidos com a Susan, algumas das crianças disseram que não, porque não assustavam o avô ou porque não espalhavam a tinta sobre a mesa quando estavam a pintar. Nenhuma das crianças referiu ser diferente pelo facto de a Susan estar numa cadeira de rodas, destacaram apenas comportamentos relacionais não dependentes da falta de mobilidade.

Durante a tarde, quando as crianças acabaram de lanche, lavaram as mãos e a boca e dirigimo-nos para a sala de atividades onde explorámos as partes do corpo. Quando se encontravam todas na sala, eu e o meu par pedagógico demos um presente de Natal às crianças: um jogo didático para a sala de atividades. Durante o resto da tarde houve brincadeira livre e o meu par pedagógico fez com elas uma roda, o jogo do bichinho, enquanto eu realizava as entrevistas às crianças da amostra para a investigação a integrar no relatório de estágio.

Previamente, elaborámos um conjunto de questões que achámos pertinente colocar às crianças da amostra após a apresentação do livro e posteriormente analisar.

1. Gostaste da história?
2. O que é que a Susan faz?
3. Ela porta-se sempre bem ou às vezes faz disparates?
4. O pai está sempre satisfeito com ela ou às vezes zanga-se? Porquê?
5. Tu também fazes coisas como a Susan?
6. Como é que achas que é o Natal dela?
7. Ela é parecida contigo?
8. Gostavas de ser amiga da Susan e brincar com ela?
9. Conhecesses alguma menina como esta?
10. Ficaste admirado ao descobrires que a Susan era uma menina que andava de cadeira de rodas? Porquê?

11. Se a conhecesses brincavas com ela? Porquê?
12. O que podias ensinar à Susan?
13. E o que é que ela poderia ensinar-te?

As questões foram realizadas de forma individual às crianças da amostra para evitar que as respostas fossem influenciadas. Neste dia, uma das crianças não se encontrava presente, não sendo a que faltou na primeira atividade desta investigação. O registo foi feito através de gravação áudio. As transcrições das entrevistas encontram-se em anexo (Anexo N).

Quando questionadas se gostaram do livro, todas as crianças da amostra responderam que sim, exceto a criança T que não respondeu à questão. A segunda pergunta, teve como objetivo perceber se as crianças estiveram atentas durante a leitura e exploração da história, questionando-as sobre as ações praticadas pela personagem principal do livro, a Susan. As crianças T, MB e R não responderam, as duas restantes, enumeraram várias ações descritas no livro. O F disse que a Susan “Anda de cadeira de rodas” e “Comer”. Já a MJ respondeu: “Faz brincar, faz chorar. Ela pinta como se parar”. Esta resposta deve-se ao facto de a Susan numa ilustração do livro estar a pintar e posteriormente espalhar as tintas todas pela mesa. Quando voltámos a questionar a MJ sobre o que a Susan fazia mais respondeu o seguinte: “É mal-educada. Ela faz de cadeira de rodas, pode ser”. Podemos verificar que apenas duas crianças salientaram o facto de a Susan necessitar de cadeira de rodas.

À questão três (“Ela porta-se bem ou às vezes faz disparates?”), todas as crianças responderam que a personagem do livro fazia vários disparates. A MJ deu o seguinte exemplo: “Ela só põe as pinturas espalhadas na mesa e depois ela “fazeu” muitas asneiras”.

A quarta pergunta dá continuidade à terceira, perguntando-se às crianças se o pai da Susan, na história, está sempre contente ou se às vezes se chateia com ela. Todas as crianças responderam que o pai às vezes também se chateia. Quando questionadas sobre o porquê, estas responderam “porque ela se portava mal” e “sim, algumas vezes, mas algumas não. Porque o pai é que manda e a mãe também e os filhos pequeninos é que não mandam”. Nenhuma criança destacou a condição física da Susan como razão para o pai se aborrecer com ela.

A questão número 5 baseou-se no objetivo que pretendia aproximar as crianças da amostra à Susan. Posto isto, foi colocada a questão “Tu também fazes coisas como a Susan?”. Todas as crianças responderam que praticavam as mesmas ações que a Susan. As duas crianças que responderam que não faziam coisas como a Susan, quando questionadas sobre o porquê das respostas centraram-se numa ilustração do livro onde a Susan espalha as tintas todas: “Eu pinto na minha casa e também pinto na escola (...) eu não ponho espalhado na mesa” e “Eu não espalho a tinta”.

Como estávamos perto da Natal, considerámos pertinente colocar a seguinte questão: “Como é que achas que é o Natal dela?”. Todas as crianças da amostra, exceto a MJ, responderam que era igual ao nosso. A que respondeu que não justificou-se dizendo: “Não. Porque ela... O Pai Natal não vem para a casa da sua, porque ela está a portar-se muito mal. (...) Mas ela tem que se portar bem para o Pai Natal se não ir a outro sítio”. Podemos

verificar, analisando a resposta da criança MJ, que a criança não se revela incomodada com a diferença da personagem apenas faz juízos de valor sobre o seu comportamento.

No caso da sexta pergunta (“Achas que és parecido com ela?”), as respostas centraram-se na diferenciação de sexo e pelo comportamento da personagem da história, “Sim, porque ela faz disparates”, “Não. Porque eu sou menino.” e “Sim. Porta-se bem”. Ao analisarmos estas respostas, voltamos a observar que as crianças não julgam o facto de a criança ter mobilidade reduzida como algo que tenha implicações no seu comportamento.

À questão “Gostavas de ser amiga da Susan e brincar com ela?” as respostas dividiram-se, as crianças F, MB, MJ e o T responderam que não. Quando questionadas sobre o porquê a maior parte das crianças não respondeu, apenas a criança F disse que não queria brincar porque “é porque às vezes faço disparates. (...) porque eu às vezes gosto de brincar com os meninos que não fazem disparates”.

Quando questionados se conheciam alguma criança como a Susan, houve quatro respostas negativas e duas positivas. Ao perguntarmos ao R e F quem eram as pessoas que estas conheciam com mobilidade reduzida obtivemos as seguintes respostas, respetivamente: “Sim. A minha mãe. (...) Às vezes quando está doente” e “A Susan”, a personagem da história.

Em relação à pergunta “Ficaste admirado ao descobrires que a Susan era uma menina que andava de cadeira de rodas? Porquê?”, metade das crianças da amostra disse que ficou admirada e a outra metade não. A criança MJ, quando questionada sobre o porquê de não ter ficado admirada, respondeu “Porque ainda não a conheci. (...) Mas está de cadeira de rodas. Eu também fui de cadeira de rodas. Eu estava tão doente, era pequenina, e fiquei numa cadeira de rodas. E depois voltei a andar”. Quando questionámos a mãe desta criança sobre este episódio esta informou-nos, dizendo-nos que a filha nunca tinha andado de cadeira de rodas. Assim, esta criança parece ter encarado a condição da Susan como algo que ela própria poderia vivenciar.

As últimas questões tiveram como objetivo observar se as crianças inseriam a Susan na sala de atividades. Todas as crianças responderam que ensinavam a menina a realizar vários jogos presentes na sala e coisas que elas próprias gostam de fazer, como “A fazer um jipe assim com riscos.”, “A pôr aquele jogo (apontando para o jogo)” e a brincar com a minie, que é o boneco preferido da criança em questão. Questionámo-las ainda sobre o que achavam que a Susan lhes poderia ensinar e obtivemos as seguintes respostas: “a brincar com os animais”, “um jogo” e “a brincar com o gato” (apontando para a ilustração do livro). Apenas uma criança respondeu que não queria que a personagem do livro lhe ensinasse nada.

Podemos, assim, concluir que as crianças da amostra centraram-se mais no comportamento da Susan e na relação de género, ou seja, as crianças do sexo masculino referiam que a personagem era diferente apenas por não ser do mesmo sexo. Observamos então que estas não se sentem incomodadas com a diferença física da personagem. Para estas crianças andar de cadeira de rodas é normal para uma pessoa que está doente, mas que um dia mais tarde poderá voltar a andar. Não encararam a situação como definitiva.

No dia 27 de janeiro de 2017, realizámos a segunda atividade sobre o livro *Susan Laughs*. Tinha passado mais de um mês desde a realização da atividade relativa a esta

história e estávamos expectantes em relação ao que as crianças teriam retido na sua memória sobre a história em causa.

A chegada ao jardim-de-infância foi por volta das 9h, a educadora realizou as rotinas e posteriormente disse que iríamos realizar uma atividade. Neste dia, algumas crianças do grupo não estiveram presentes.

Começámos por mostrar a boneca Susan e perguntar se ainda se lembravam dela. As crianças responderam que não. Então, mostrámos o livro e perguntámos se se lembravam da história, a maior parte das crianças respondeu que não. Mostrámos a boneca novamente e dissemos que esta era a menina da história, a Susan. Uma das crianças interrompeu-me dizendo que não podia ser porque a cor de cabelo não era igual. Estas respostas demonstram como as crianças nesta fase etária ainda retêm pouco referências com as quais não contactam regularmente e, por outro lado, como a capacidade de transposição é ainda reduzida.

De seguida, explorámos a história novamente com as crianças. Estas estavam atentas e motivadas. No fim da história, dissemos às crianças que antes do Natal tinham feito um desenho com uma prenda para dar à Susan e que hoje íamos lhes perguntar de novo o que é que queriam dar à Susan.

Perguntámos então a todas as crianças do grupo o que queriam oferecer. No quadro abaixo indicam-se as prendas que as crianças disseram que queriam dar na 1.^a e na 2.^a atividade:

Tabela 5 - Prendas que as crianças do grupo quiserem dar à Susan na 1.^a e 2.^a atividade.

Criança:	1.^a atividade	2.^a atividade
AS	Estrada	Urso
AB	Bolas	Uma mota e uma bola
B	Legos	Bola
C	Estrada	Boneca
C1	Puzzle	Patrulha Pata
CD	Bolachas	Bola
CS	Pedra	(não estava presente)
D	Carro	Carro
G	Baleia	Flor
G1	Bolas	Bolas

J	Mota	Camião da polícia
L1	Boneca	A princesa Sofia e o seu cavalo
L	Óculos, bebé, bola, um número	Comboio
L2	Embrulho com a Patrulha Pata lá dentro	(não estava presente)
M1	Flores	Casaco
MB	Minie	Minie
MBS	Família	(não estava presente)
MF	Mickey	Mickey
M2	Estrada	Chocolate
S	Bola	Bola

Tabela 6 - Prendas que as crianças da amostra quiserem dar à Susan na 1.^a e 2.^a atividade.

Criança:	1.^a atividade	2.^a atividade
F	Jipe	Jipe
T	Estrada	Borboleta
R	Estrada	Mota
MB	Minie	Minie
MJ	“Quero dar à Susan o meu desenho”	Boneca
M	Patrulha Pata	Um boneco e um cavalo

Depois de perguntar às crianças o que queriam oferecer, mostrámos-lhes os desenhos da primeira atividade para estes se lembrarem do que tinham desenhado anteriormente.

Ao analisarmos os desenhos da primeira atividade pudemos agrupá-los em temas, como a natureza (as crianças quiseram oferecer pedras e outros elementos presentes no meio ambiente), estradas, bonecas/ bonecos da patrulha pata, jogos, bolas e carros/jipes/motas. Um desenho particularmente interessante foi o de uma menina do grupo, a MBS, que não pertence à amostra, que quis oferecer à Susan uma família (Fig.46).



Figura 46 - Desenho de uma criança: uma família.

Quando questionada sobre o porquê, esta respondeu “quero oferecer a família porque a Susan não tem irmãos”. Possivelmente, resulta de o facto de esta criança ser filha única e de querer ter um irmão. Reparámos que algumas das crianças desenharam o que elas queriam receber no Natal, pois uma das crianças quando questionada sobre o porquê de querer oferecer aquilo, respondeu: “Não tenho lá em casa. Não tenho um cavalo voador”. A criança que quis oferecer bolachas à Susan, gosta bastante de as comer. As crianças que quiseram oferecer o *Mickey* e a *Minie* à Susan, são gémeas e estes bonecos são os seus favoritos. Assim, todas as crianças querem oferecer algo que elas próprias gostam, revelando dificuldade de descentração, como é típico desta fase de desenvolvimento. A presença da carga afetiva das ofertas é, no entanto, de salientar.

Das vinte e cinco crianças que responderam, cinco mantêm a mesma prenda a dar à Susan, mas não encontramos nenhuma justificação objetiva para estas opções.

Pelo facto de as crianças terem sido chamadas por ordem alfabética e terem realizado os desenhos na mesma mesa, notámos, ao analisar os desenhos, que houve interferência de opiniões, pois três crianças desenharam o mesmo, uma estrada. Possivelmente, não foi a melhor estratégia utilizada.

No mesmo dia, 27 de janeiro, disse às crianças que iríamos fazer um jogo: fazer de conta que uma cadeira normal era uma cadeira de rodas e tínhamos que tentar ir buscar um jogo ao armário dos jogos. Explicámos que, para poderem experimentar uma situação como a da Susan iria prender as suas pernas à cadeira para elas não se poderem levantar.

As primeiras crianças não conseguiram mover a cadeira. O grupo dizia-nos que esta não tinha rodas e por isso não andava. A terceira criança, que é uma das crianças da amostra, a M.J., demonstrou ser persistente e conseguiu fazer a cadeira “andar”, fazendo força na mesa para a cadeira se movimentar.

Depois desta criança ter conseguido, todas as crianças quiseram experimentar, pois já tinham visto uma forma de ultrapassar a dificuldade. A primeira criança que realizou o jogo quis voltar a tentar e conseguiu.

Quando perguntámos se acharam difícil chegar ao armário dos jogos, responderam-me que sim porque a cadeira não tinha rodas. Ao debater este assunto chegámos à conclusão

que se tivesse rodas era tudo mais fácil e que conseguiriam chegar ao armário dos jogos, mas que aquela sala não estava disposta de modo a que a Susan conseguisse andar à vontade e que esta, por esse motivo, iria ter dificuldade em chegar ao armário.

Refletiu-se assim, sobre o facto de os espaços físicos não estarem adaptados a pessoas com necessidades especiais.

2.3. *O Livro Negro das Cores*, de Menena Cottin e Rosana Faría

O livro negro das cores, de Menena Cottin e Rosana Faría foi aquele que selecionamos para dar continuidade às atividades de implementação do estudo. Este livro fala-nos de um menino cego, o Tomás, e coloca as crianças perante uma experiência sensorial completamente diferente porque as ilustrações estão em relevo e o texto está escrito em braille, permitem experimentar as texturas e leva-nos a pensar e a imaginar como são os objetos e as suas cores.



Figura 47 - Capa do *O livro negro das cores*.

Escolhemos este livro porque nas implementações anteriores notámos que as crianças do grupo tiveram certas dificuldades em perceber as diferenças existentes entre as pessoas. Escolhendo este livro e usando estratégias que iremos referir à frente, tentámos de novo que elas conseguissem colocar-se “na pele” da personagem.

Este trabalho realizou-se no dia 3 de fevereiro de 2017. Começámos por mostrar o livro, explorámos a capa e as restantes páginas do interior, sem ler ou utilizar o tato. Quando perguntámos de que cor era o livro todos me responderam que era preto. Então, dissemos o título do mesmo e uma das crianças, o Martim, disse-me: “das cores? Mas não tem vermelho!”. De frisar que esta criança gosta muito da cor vermelha por causa do seu clube de futebol.

Começámos então por ler o texto. Passámos o livro pelas crianças para que estas sentissem o relevo das imagens do livro. Quando passei para a segunda página, a cor descrita era o vermelho. O Martim, a criança referida anteriormente, afirmou “agora é a minha cor preferida!”

Continuámos a ler a história e a passar o livro pelas crianças para que estas sentissem o relevo das imagens. Quando terminámos, perguntámos se tinham percebido porque é que o livro era todo preto. Algumas crianças deram-nos as seguintes respostas: “É preto porque é o livro das cores” e “O Tomás não consegue ver”. Quando a criança disse que o Tomás, personagem principal do livro, não conseguia ver, houve outra criança que afirmou “Eu consigo!”.

De seguida, dissemos-lhes que o Tomás não conseguia ver e que os “pontinhos” no livro era para os meninos como o ele conseguirem ler. Dissemos-lhes ainda que essa escrita se chamava Braille e todos juntos soletrámos a palavra para que estes a memorizassem.

Depois do contacto com o livro (como objeto material) e com a história, dissemos às crianças que iríamos fingir que éramos o Tomás e que não iríamos conseguir ver. Explicámos o jogo e exemplifiquei com a ajuda do meu par pedagógico: tapei os olhos com o lenço, retirei um objeto do saco e explorei as suas características com os quatro sentidos (olfato, tato, paladar e audição) restantes até descobrir qual era o objeto. As crianças mostraram-se logo motivadas e recetivas, querendo todas realizá-lo. Este consistia em vendar os olhos às crianças, impedindo-os de ver e, individualmente ou em pares, tinham que descobrir o objeto ou alimento que lhes era dado, utilizando os quatro sentidos restantes (olfato, tato, audição e o paladar). A maior parte dos objetos/alimentos que as crianças tinham que descobrir estavam presentes na história.

Chamámos primeiro uma criança para os colegas perceberem as regras do jogo e de seguida fomos chamando duas crianças de cada vez. Neste dia algumas crianças do grupo não se encontravam presentes, duas delas da amostra.

A tabela seguida mostra o resultado do jogo.

Tabela 7 - Resultados do jogo - crianças do grupo.

Nome da/s criança/s:	Objeto/alimento:	Observações:
G.	Caneta	Acertou utilizando apenas o tato.
M e G1	Chocolate	Tiveram receio de cheirar e provar. Conseguiram só com ajuda.
MF e B	Laranja	Cheiraram e acertaram, mas espreitaram por baixo do lenço.
L	Flauta	Tocou e acertou
MB	Pena	Espreitou por baixo do lenço

M1	Esponja do banho	Não conseguiu acertar
CD	Colher	Acertou só com o toque.
C1 e S	Laranja	Acertaram
M1	Pena	Acertou com o toque.
D e CS	Folha	Acertou com o toque.
C e F	Som de um cão a ladrar e, de seguida, a laranja	Ouviram e acertaram. Também acertaram na laranja, com o toque e com o cheiro.
L e J	Chocolate	Só com o toque
LV	Flauta	Espreitou: colocou logo a flauta na boca para tocar
T	Folha	Acertou utilizando apenas o tato.
MBS	Pena	Acertou ao tocar.

Tabela 8 - Resultados do jogo - crianças da amostra.

Nome da/s criança/s	Objeto/alimento:	Observações:
Me G1	Chocolate	Acertou utilizando apenas o tato.
MB	Pena	Espreitou por baixo do lenço
T	Folha	Acertou utilizando apenas o tato.
F e C	Som de um cão a ladrar e, de seguida, a laranja	Ouviram e acertaram. Também acertaram na laranja, com o toque e com o cheiro.

As últimas crianças a realizar o jogo já conheciam os objetos, fazendo com que acertassem assim que tocavam neles, o que, reconhecemos agora, revelou uma estratégia pouco adequada da nossa parte, ao repetirmos objetos.

Após o jogo, questionámos as crianças sobre a sua dificuldade. Estas afirmaram que tinha sido fácil. Perguntámos então o que é que tinham visto quando estavam com o lenço a tapar os olhos, responderam que estava tudo preto e que não conseguiam ver nada. Concluímos então que era por isso que o livro era preto, porque o Tomás não via.

Quando acabámos, distribuí o lanche da manhã pelas crianças, pedimos que estas fechassem os olhos e tentassem adivinhar, saboreando, o que lhes tinha dado (eram bolachas). A maior parte das crianças entrou na brincadeira, disseram que era um objeto redondo e comeram a bolacha de olhos fechados.

Previamente, elaborámos um conjunto de sete questões que achámos pertinente colocar, após a apresentação do livro, às crianças da amostra:

1. Gostaste da história?
2. Porquê é que achas que o livro é todo preto?
3. Porquê é que o livro tem “pontinhos”?
4. O Tomás consegue fazer tudo como os outros meninos?
5. Conheces alguém como o Tomás?
6. Brincas/brincavas com esse menino ou menina?
7. Há algo que fizesses de forma diferente do que farias com os meninos que não são cegos?

As questões foram colocadas de forma individual às crianças da amostra para evitar que as respostas fossem influenciadas. Neste dia duas das crianças não se encontravam presentes, pelo que obtivemos respostas apenas de quatro crianças. O registo foi feito através de gravação áudio. As transcrições das entrevistas encontram-se em anexo (Anexo P)

Quando questionadas se gostaram do livro todas as crianças da amostra responderam que sim.

Em relação à pergunta número dois, apenas uma das crianças, F, respondeu que o livro era todo preto porque “O Tomás não vê nada”. A criança MB não quis responder e a T respondeu que não sabia. Por fim, a criança M respondeu “porque é a história”.

Em relação à questão três (Porquê é que o livro tem “pontinhos”?) apenas a criança F respondeu que “é porque o Tomás não vê nada.” Duas crianças da amostra, MB e M, responderam “porque é a história”. A outra criança encolheu os ombros não respondendo à questão colocada.

Quando questionámos se o Tomás conseguia fazer tudo como os outros meninos, três crianças da amostra responderam que sim, apenas a MB respondeu que não conseguia e quando confrontada com o porquê respondeu “porque os olhos estão tapados”.

À pergunta “Conheces alguém como o Tomás?”, duas das crianças responderam que sim. Quando lhes perguntei se era um menino que não via, uma das crianças, a MB, não me respondeu e o F respondeu “É um Guilherme crescido (...) ela era o Guilherme”. O Guilherme é uma criança do grupo, sem qualquer limitação física. Estas duas crianças andam sempre juntas, sendo muito amigas. Não encontramos qualquer razão para a criança

F. ter referido o nome do colega mas poderemos inferir que a limitação física da personagem da história não interferiu com uma possível proximidade que a criança F sentisse em relação a essa personagem, já que a identificou com o seu melhor amigo.

As últimas questões tiveram como objetivo observar se as crianças inseriam o Tomás, personagem principal do livro, na sala de atividades e nas suas brincadeiras. Quando questionadas se brincavam com o menino da história, duas crianças, F e M, responderam que sim e as outras duas, MB e T, responderam que não. Quando questionadas sobre o porquê de não brincarem com ele encolheram os ombros não respondendo à pergunta.

Por fim, à última pergunta (Há algo que fizesses de forma diferente do que farias com os meninos que não são cegos? Ajudavas o Tomás como?), apenas a criança F respondeu que “a fazer o que ele mandava” e a criança M disse que o ajudava a brincar. As outras duas crianças da amostra disseram que não faziam nada.

Esta sessão tornou-se difícil porque duas crianças da amostra não estavam presentes, o que nos empobreceu a análise dos dados das entrevistas, visto que eram as crianças que mais falavam e expressavam a sua opinião sobre os livros. No entanto, conseguimos atingir os objetivos propostos para esta sessão e perceber que à semelhança do que se passou nas sessões anteriores, as crianças não se sentiram incomodadas pelas diferenças que surgem nas histórias e sobretudo a criança F é bastante coerente nas suas respostas, tendo uma atitude inclusiva.

Capítulo V - Considerações finais

A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Antes de apresentarmos alguns comentários finais sobre os elementos que considerámos mais relevantes, importa referir que este relatório foi realizado com grande satisfação e que se mostrou muito enriquecedor quer em termos pessoais quer profissionais.

Abordámos, em primeiro lugar, questões ligadas à Prática Supervisionada tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É importante referir que todas as crianças/alunos são diferentes, cada um tem gostos e características distintas e que, por isso, durante os dois períodos tentámos adequar e adaptar as atividades tendo em conta as características dos grupos.

Para além da descrição sucinta das Práticas Supervisionadas, este relatório contém também uma componente de investigação desenvolvida durante a Prática em Educação Pré-Escolar. Assim, debatemos diversas questões ligadas à literatura infantil e sobre a exclusão/inclusão. Nesta perspetiva, concordámos com vários autores que defendem que a literatura para a infância contribui para que as crianças se tornem mais livres, cultas, solidárias e críticas, podendo “derrubar barreiras construídas nas nossas cabeças (preconceitos, pré-juízos, fundamentalismos e racismos), que são mais resistentes à mudança.” (Morgado e Pires, 2010, p.18).

Começámos por caracterizar o grupo de crianças. Trata-se de um grupo com um nível etário de dois/três anos o que limitou o tipo de estudo, pois as crianças expressavam a sua opinião de forma pouco clara. Em relação ao conteúdo das entrevistas, o facto de as crianças serem de tão tenra idade contribuiu para que as entrevistas não permitissem recolher muitos dados, devido ao motivo referido anteriormente. Considerámos que numa futura investigação seria pertinente que a amostra fosse de outra faixa etária, como prevíamos na fase de elaboração do projeto, que foi prévia à nossa colocação neste jardim-de-infância.

No caso da apresentação da primeira história, *Un Bicho Raro*, percebemos que as crianças do grupo identificaram as diferenças dos animais e que não se revelam incomodadas com estas, apenas as identificam sem juízos de valor. Quisemos, ao estabelecer um debate reflexivo, que as crianças ponderassem alguns aspetos relativos à diferença. Concluímos que são sensíveis às diferenças, aceitando-as e considerando normal que haja pessoas/animais diferentes.

Susan Laughs foi o segundo livro escolhido, optámos por escolher este livro para tentar colocar as crianças na “pele” da personagem. Após as atividades desenvolvidas, percebemos que as crianças não se sentem incomodadas pela diferença da personagem, apenas fazem juízos de valor sobre o seu comportamento, não revelando qualquer tipo de atitude de exclusão. Pela atividade decorrente da leitura do livro, desenharem algo para oferecer no Natal à personagem principal, a maioria das crianças quis oferecer algo que elas próprias gostavam, revelando dificuldade de descentração, como é típico desta fase de desenvolvimento, revelando um aspeto essencial deste estágio, o egocentrismo.

O livro escolhido para a terceira e última sessão foi *O livro negro das cores*. Escolhemos este livro pela mesma razão que o anterior, para que as crianças conseguissem colocar-se “na pele” da personagem. Após realizada a atividade, percebemos que as crianças têm uma atitude inclusiva e que são sensíveis às diferenças, como também pudemos presenciar nas sessões anteriores.

Observámos durante as três sessões que realizámos que as crianças do grupo reparavam nas diferenças das pessoas/animais dos livros, mostrando sempre uma atitude inclusiva, não fazendo juízos de valor sobre as características de cada um e não se sentindo incomodadas com as diferenças. Notámos ainda que as crianças pensavam que o facto de andar de cadeira de rodas era uma situação temporária e não definitiva. Podemos afirmar que as crianças utilizam pré-conceitos, ou seja, associam as situações às suas experiências, tendo dificuldade em imaginar outras que não vivenciaram.

Em relação às entrevistas às crianças da amostra após as sessões descritas anteriormente, notámos que estas têm a mesma atitude que as restantes crianças do grupo, dando especial enfoque às crianças MJ e F que sempre foram coerentes nas suas respostas, tendo uma atitude bastante inclusiva. Acreditamos que as atividades tiveram impacto nas crianças e as fizeram refletir sobre a temática. As respostas não foram muito desenvolvidas porque as crianças desta faixa etária não têm ainda capacidade para se exprimirem de forma muito concetual.

Ao analisar o objetivo - *Verificar se houve mudanças nas conceções das crianças e nas atitudes numa hipotética interação com crianças diferentes (com necessidades educativas especiais)* - verificámos que as crianças do grupo, como disse a educadora na entrevista e como confirmámos através das atividades desenvolvidas, conseguem aceitar as diferenças umas das outras, não se sentindo incomodadas com a diferença, mas fazem juízos de valor sobre o comportamento menos correto uns dos outros, neste caso das personagens dos livros estudados.

Terminadas as sessões de investigação tornou-se necessário conferirmos, detalhadamente, se os livros ilustrados (álbuns) com temáticas sobre exclusão/inclusão contribuíram para aceitação e integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Tendo em conta o objetivo - *Promover a identidade, inclusão e diversidade em crianças de jardim de infância através de uso de álbuns de literatura para a infância* – considerámos que os dados demonstram que o objetivo foi atingindo. Para o efeito, analisámos as respostas das crianças, tanto da amostra como do grupo todo, e observámos que estas têm atitudes inclusivas e que foi promovida a identidade e a diversidade.

Também inicialmente, no nosso projeto, tínhamos definido um objetivo que retirámos deste Relatório Final por não se adequar ao contexto em que trabalhamos: “Criar e aplicar atividades a partir de álbuns de literatura para a infância para minorar disparidades de aprendizagem de crianças em situação de exclusão”. Nenhuma criança do grupo foi identificada como estando “em situação de exclusão”. No entanto, criámos e aplicámos atividades a partir de livros infantis que abordavam as diferenças, especialmente físicas, para que as crianças começassem a ser inclusivas.

Em conclusão, os livros infantis, aliados a temas que são atuais e preocupantes, são um recurso educativo com bastantes potencialidades, nomeadamente na promoção de atitudes de inclusão, pois alargam as perspetivas sobre o mundo, promovem a imaginação, estimulam a capacidade crítica acerca de temas sociais e contribuem para a compreensão e a resolução de conflitos interpessoais

Considerámos, deste modo, que a investigação aplicada nesta Prática Supervisionada se revelou uma fonte de experiência e novos conhecimentos. Um ponto forte do estudo foi a forma como conseguimos cativar as crianças para se colocarem “na pele” das personagens das histórias, tendo assim a oportunidade de vivenciar as diferenças físicas apresentadas nos livros, estratégia permitiu que as atividades provocassem maior impacto nas crianças. Apesar de todas as atividades terem decorrido de uma forma positiva, considerámos que logo na primeira sessão, em que apresentámos a história *Un bicho raro*, não deveríamos de ter utilizado elementos presentes na sala, pois as crianças já os conheciam. Outro aspeto negativo a apontar nesta sessão foi o facto de as imagens do livro não terem sido projetadas, por motivos que nos foram alheios, o que causou menos impacto do que o pretendido. Considerámos também que, na segunda sessão, na atividade desenvolvida após a leitura do livro, deveríamos de ter utilizado mais elementos pois as crianças no final já os conheciam todos.

Tal como referido anteriormente, a faixa etária do grupo foi uma limitação no desenvolvimento da investigação. Embora tenhamos conseguido alguns resultados, acreditamos que este estudo poderia ter tido mais impacto caso fosse realizado com crianças um pouco mais velhas.

Entendemos que trabalhar atitudes de inclusão é importante para que estas crianças, futuramente, ajam corretamente em sociedade. Perante as histórias analisadas tentámos promover a identidade, inclusão e aceitação da diversidade em crianças, proporcionando momentos didáticos e lúdicos que orientaram uma reflexão sobre o tema em estudo.

Terminada a investigação, consideramos que as técnicas e instrumentos utilizados foram os mais pertinentes para a realização desta investigação, pelo que pensamos continuar a utilizá-los futuramente enquanto professores/educadores. Apesar das dificuldades e limitações desta investigação achámos que se deve apostar cada vez mais nestes temas, de modo a sensibilizar as crianças desde os três anos da Educação Pré-Escolar para que se tornem adultos inclusivos. Considerámos fundamental que os educadores/professores reconheçam que estes temas são importantes e que os trabalhem, proporcionando-lhes atividades refletivas e não fazendo da criança apenas um mero recetor de informação.

É importante realçar que é na Educação Pré-Escolar, segundo as OCEPE, que se começa a promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania, desperta-se a curiosidade e o sentido crítico e estimula-se a inserção da criança em grupos sociais diferentes, no respeito as diversas culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade. Assim, terminamos com uma citação de Portugal (2009), que tão bem exprime a nossa opinião enquanto educadores/professores:

“Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. Sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito

crítico. Se tudo correr bem, podemos contar com cidadãos emancipado, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e concetual” (Portugal, 2009, p.33).

Bibliografia

- Alves, M. (2010). *O Conto para a Infância em Análise: Adopção, Afectos e Educação para os Valores*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido em 6 de novembro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10348/622>
- Almeida, N. (1998). Relações familiares: Mudança e diversidade. In Viegas, J. & Costa, A. (Coords.) *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Baltazar, L. (2014). *O contributo da literatura infantil na aceitação da diferença - um estudo de caso com crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais*. Relatório de Estágio obtido de Relatório IPCB: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2496/1/Tese%20ccapa.pdf>
- Barbosa, C. (2017). *Prova de Aferição 2017*. Lisboa: arealeditores.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: gradiva.
- Botelho, M. L. (s/d). *A criança e o livro-Aspectos psicológicos, pedagógicos e literários*. Lisboa: Livros Horizonte. .
- Carvalho, A., & Marques, J. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. Em M. Monteiro (coord.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-196). Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos (6ªed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cottin, M., & Faria, R. (2009). *O livro negro das cores*. Figueira da Foz: Bruaá editora.
- Diogo, A. (1994). *Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- D'Onofrio, D. P. (2015). O papel da literatura infantil na formação da criança: análise do livro "As frangas". *Revista Primeira Escrita*, nº2, 34-44.
- Estrada, C. M. (2013). *A compreensão evolutiva do ensino e da aprendizagem como promoção*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Filho, J. N. (2009). Concepção de Infância e Literatura Infantil. *Revistas USP*, 108-112. Obtido em 7 de junho de 2016, de Linha D'Água: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37329/40049>
- Fortunato, I. (2015). *Representações de género na literatura para crianças : perceções das crianças do ensino pré-escolar*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Relatório de estágio obtido em setembro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.11/3064>
- Freire, A. M. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Obtido em 8 de novembro de 2017, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Gil, A. C. (2008). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. *Atlas*, 17-40; 161-165.
- Gonçalves, S. (2006). *Representação Pictórica em Papel e no Paint análise comparativa dos desenhos realizados por crianças de 5-6 anos*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 15 de novembro de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6929/1/tese%2520final.pdf>
- Goodnow, J. (SD). *Desenho de crianças*. Lisboa: Edições Salamandra.

- Gorgen, A., Silva, E., Santos, M., & Portanova, R. (20 de 4 de 2017). *Pentaminós, uma experiência enriquecedora*. Obtido de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/5013/3706>
- Granda, F. (19 a 22 de junho de 2012). *Combate à pobreza e à exclusão social na infância : Geração Escolhas*. VII Congresso Português da Sociologia. Porto
- Grande, M. C. (2013). *Estudo do Impacto das Interações Educadora-Criança no Envolvimento das Crianças Com Necessidades Educativas Especiais em Contexto Creche e Jardim-de-Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção (2ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Identity and Diversity Picture Book Collections*. Projeto Erasmus +, N° 2015-1-LT01-KA201-013492. Obtido de www.diversitytales.com
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa - 2ª edição*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Letra, C., & Borges, M. (2016). *O Mundo da carochinha, 2º ano, Português*. Alfragide: Gailivro.
- Letra, C., & Freire, F. g. (2016). *O mundo da Carochina, 2º ano, Matemática*. Alfragide: Gailivro.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (junho-outubro de 1990). Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo, vol. 20 e 21. *Revista ICALP*, 111-123. Obtido em setembro de 2017, de http://www.lojasonline.net/sn/pasta_ficheiros_entidades_sn/70989/ficheiros/litinfantil.pdf
- Marconini, M., & Lakatos, E. (2008). *Fundamentos de Metodologia Científica*, 6ª Edição,. São Paulo. (pp. 17-40; 161-165)
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 16 de outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/1822/6326>
- Morgado, M., & Pires, M. (2010). *Educação intercultural e Literatura Infantil: Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Um Guia para Professores: Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nunes, M., & Gomes, P. (S/D). *A importância das ilustrações na literatura infantil e necessidade de formação de leitores de imagens*. Paraíba, Brasil.: Universidade Federal de Campina Grande. Obtido em 15 de janeiro de 2018, de http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_4datahora_25_05_2014_20_31_46_idinscrito_749_9f936bc81d2934c6a012434583e5329a.pdf
- Ósorio, A., & Meirinhos, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2, 49-65.
- Paiva, S., & Oliveira, A. (2010). A literatura infantil no processo de formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7,, pp. p. 22-36. Obtido em 6 de novembro de 2017, de <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>

- Pascolati, S. (2017). Ilustração na literatura infantil. *Maringá - Acta Scientiarum*, 245-253. Obtido em 15 de janeiro de 2018, de periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/35642/pdf
- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Relatório de Estágio obtido em 7 de novembro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.11/1263>
- Portugal, P. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Em: Miguéns (eds.), *Seminário "A educação das crianças dos 0*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Richardson, R. J. (1989). Pesquisa Social: *Métodos e Técnicas*. Atlas, 251-272.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arta, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Ruiz, T., & Martins, R. (2013). *A poética sinestésica em O livro negro das cores: A cor como informação na ausência da visão*. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n.29, 165-182. Obtido em 8 de novembro de 2017, de seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/download/38144/28244
- Santos (1998). *Reinventar a democracia*. Fundação Mário Soares. Editora Gradiva.
- Santos (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto. Editora Afrontamento.
- Santos, M. (2015). *A importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim-de-infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido em 15 de novembro de 2017, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2206/1/Tese%20Final.pdf>
- Santos, N. (2016). *Influência da tecnologia no desenvolvimento do pensamento algébrico : um estudo no 1º CEB*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Obtido em outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.11/5378>
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável. *Educação & Sociedade* n.º 78, 265-283.
- Severino, A. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez Editora, 157-165.
- Silva, A. (2013). *A Importância de Brincar com a Matemática no Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido em 8 de novembro de 2017, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4717/1/AnaSilva.pdf>
- Silva, I., Marque, L., & Mata, I. R. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Gral da Educação (DGE).
- Tavares, J. (2010). *A importância da Literatura Infantil na Educação de Infância*. Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde. Obtido em junho de 2016, de <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2131/1/monografia.pdf>
- Urberuaga, E. (2011). *Un bicho raro*. Zaragoza: EDELVIVES.
- Willis, J., & Ross, T. (1999). *Susan Laughs*. Zurich: Photolitho AG.

Anexos

Anexo A - Cronograma da Prática Supervisionada em Pré-Escolar

Semana	Data	Semana de trabalho de:	Tema:
Semana 2	3/10/2016 a 6/10/2016	Observação: Caracterização do contexto educativo	
Semana 3	10/10/2016 a 13/10/2016		
Semana 4	17/10/2016 a 20/10/2016	Semana em Conjunto	O esquema corporal;
Semana 5	24/10/2016 a 27/10/2016	JC	Eu e os outros: regras;
Semana 6	31/10/2016 a 3/11/2016	MV	Os frutos de Outono; Noção de frente e trás;
Semana 7	7/11/2016 a 10/11/2016	JC	São Martinho: as castanhas; Noção de dentro e fora;
Semana 8	14/11/2016 a 17/11/2016	MV	A caminho do Natal; Noção de cima e baixo;
Semana 9	21/11/2016 a 24/11/2016	JC	Natal: A família (presépio)
Semana 10	28/11/2016 a 30/11/2016	MV	A magia do Natal
Semana 11	5/12/2016 a 7/12/2016	JC	A magia do Natal
Semana 12	12/12/2016 a 15/12/2016	MV	A magia do Natal
Semana 13	2/1/2017 a 5/1/2017	JC	Dia de Reis e Janeiras
Semana 14	9/1/2017 a 12/1/2017	MV	Inverno
Semana 15	16/1/2017 a 19/1/2017	Semana em Conjunto	Brinquedos

Anexo B: Teatro da missão pijama

A fada partiu a asa!

Ninguém se lembra de um dia triste na sala Lilás, a sala dos cinco anos. Quando o Quincas aparece de surpresa na sala, o dia é sempre uma festa! O Quincas é o papagaio mais esperto do mundo, sabe dizer tudo como gente grande e é muito bom a descobrir coisas. O Quincas foi viver para a casa da Maria no dia em que ela fez três anos e o pai lho ofereceu de presente. Dia mais feliz só aquele em que os pais da Maria decidiram ser família de acolhimento da Milu...

Certo dia, a Maria, a Milu e o Quincas chegam a casa da avó Mimosa e contam-lhe o que tinha acontecido na escola.

- Avó, avó, sabes o que aconteceu na escola? – disse a Maria.

- Não netinhas, o que se passou? – disse a mãe.

- Caiu o dente a um menino da nossa sala. À noite ele deixou o dente debaixo da almofada e quando acordou o dente estava no mesmo sítio, a fada não apareceu, avó! O que será que aconteceu?- disse a Milu

- Antigamente, cada fada tomava conta de uma família. Agora, há poucas fadas, e não chega para o trabalho que têm. Se calhar não teve tempo para ir buscar o dente do menino – respondeu a avó.

- Vou contar-vos a história das fadas!

E a avó Mimosa explicou aos três amigos que há muitos, muitos anos, as crianças brincavam e cresciam bondosas, junto dos seus pais. As fadas viviam longe no seu reino, bordavam as asas, faziam doces e criavam perfumes. Um dia uma fada portou-se mal e passou a chamar-se a fada diabrete, esta fada queimou a sua varinha de condão e foi expulsa do reino das fadas. Foi então que esta fada passou a ensinar as crianças a serem mal comportadas. A fada-rainha mandou fadas-mensageiras procurarem a fada diabrete, mas com o tempo o número de fadas-diabretes aumentou. Para proteger as crianças, a fada-rainha enviou para cada casa uma fada-boia e mais cinco fadas-ajudantes.

A fada dos dentes que te vem ver sabe que estás a crescer! Quando vem buscar um dente debaixo da almofada vê se está tudo arrumado.

A fada dos cordões com carinho ensina cada um a fazer tudo sozinho! Se queres ser crescido não podes dizer “a mãe faz”, “não sei fazer” e “não consigo”.

A fada da cara feia ensina respeito em casa e na aldeia. Lembra aos pais quando devem fazer cara de zangados.

A fada do não ensina a dizer que um não, não tem negociação.

A fada dos abraços ensina que o amor deve seguir os teus passos. Na verdade os abraços nunca são demais!

As fadas são invisíveis, com asas muito frágeis, mas há sinais que nos indicam que uma fada está por perto, como um reflexo de luz ou um perfume inesperado.

- Sempre que alguém conta uma história a uma criança nasce uma fada! – diz a avó Mimosa.

Está a ficar tarde e os três amigos despedem-se da avó Mimosa, ainda não é hoje que podem ir procurar fadas no jardim.

Ao jantar a Maria disse aos pais que as fadas protegem as crianças de cada família e a Milu reforçou que as fadas gostam de doces e mel.

- Mãe! – chama a Maria. – O dente da Milu acaba de cair! Achas que a fada dos dentes vai aparecer para o levar durante a noite?

- Acredito que a fada vai aparecer a tempo – responde a mãe, para animar os três amigos. – A vida das crianças precisa de magia.

Quando se vão deitar...

- Mãe, achas que a fada dos dentes sempre vem hoje e traz uma prenda para a Milu? – pergunta a Maria.

- O dente já está debaixo da almofada. Fiquem caladinhos para não assustarem a fada. Amanhã, vamos saber! – diz a mãe, dando um beijo a cada um.

- Mas a fada vem ou não? – pergunta a Milu.

A porta fecha-se, e ninguém quer arriscar uma resposta.

Os três amigos não conseguem adormecer, só pensam nas fadas. De repente, vê-se uma luz suave por baixo da porta.

- Chiuu, chiuu! – diz o Quincas. – Pode ser a fada dos dentes, finjam que estão a dormir!

A luz apaga-se, e a porta abre-se devagarinho no escuro. A Maria sente um cheiro maravilhoso no ar, que a faz lembrar quando era pequenina. Não aguenta e diz sussurrando:

- Fada dos dentes! Entra, estamos à tua espera!

Naquele momento ouve-se o som de algo a bater contra a porta. A Milu acende logo a luz do candeeiro. Não se vê ninguém, a fada dos dentes desaparece. O Quincas voa do poleiro e apanha do chão um bocado de asa da fada.

- É muito raro uma fada partir a asa, mas quando isso acontece, esse bocado perde a magia – diz o Quincas.

- A fada partiu a asa! – diz a Maria, sentindo-se culpada.

Os três amigos adormecem.

Na manhã seguinte a mãe vai acordá-los já vestida com o fato para a peça de teatro na escola. É aí que eles se lembram que nesse dia não precisam de mudar de roupa. É o dia do

pijama! Neste dia, as meninas e os meninos pequeninos vão vestidos de pijama para a escola para lembrarem a todos que “uma criança tem direito a crescer numa família!” Os pais dos meninos da Sala Lilás vão fazer uma peça de teatro chamada “Fadas e Diabretes” e a mãe da Maria e da Milu vai vestida de fada. É então que eles reparam numa frase na parede do quarto. “Há uma fada-bona em cada casa que não se importa de partir uma asa.” As meninas ficam encantadas. Afinal, em vez da fada dos dentes, fora a fada-bona que estivera no quarto à noite! Com toda esta confusão, só então reparam...

- Já viste que as asas do fato da mãe estão partidas? E que parece mesmo igual ao pedaço de asa que a fada bona deixou cá em casa?

Todas juntas: uma criança tem direito a crescer numa família!

Anexo C - Música da missão pijama: Só Te Quero Abraçar

Refrão:

Hoje vou estar de pijama

E vou vesti-lo contigo

Deitar-te na cama

Com canções de embalar

Por isso veste o pijama

E vem ter comigo

Eu só te quero abraçar

(2x)

Eu não tenho um tostão

Mas tenho amor no meu coração

E se tu quiseres a minha mão

Vestir o pijama é a solução

Não te irei deixar sem chão

Acredita que o esforço não é em vão

Pois para além de uma recordação

Eu vou te dar um beijo que vale um milhão

Pois eu sei

Que a vida custa eu não vou negar

Mas eu sei

Que muito em breve tudo irá mudar

Pois eu sei

Que a mudança não tarda em chegar

Mas o pijama tu tens de usar yeah

Refrão (2x)

Quando não consegues sonhar
Por não consegues ouvir uma historia ao deitar
Pensa que há sempre alguém com quem contar
Yeah yeah
Não custa nada se acreditares
Se vestires o pijama ninguém vai julgar
No quarto ou na rua ou em qualquer lugar
Yeah yeah
Pois eu sei
Que a vida custa eu não vou negar
Mas eu sei
Que muito em breve tudo irá mudar
Pois eu sei
Que a mudança não tarda em chegar
Mas o pijama tu tens de usar yeah

Refrão (2x)

...é que o pijama é só o que vais ter de usar. Got it!!!

Anexo D - Unidade Didática

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA

Seleção do conteúdo programático

Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares

Estudo do Meio

<i>Blocos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Descritores desempenho</i>	<i>Atitudes, valores e normas</i>	<i>Avaliação</i>
<p>Bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Bloco 3 – À descoberta do meio natural</p> <p>Bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços</p>	<p>O passado do meio local</p> <p>Os seres vivos do meio ambiente</p> <p>Os seus itinerários</p>	<p>Identificar tradições do meio local.</p> <p>Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade.</p>	<p>- Identifica o Bordado Castelo Branco como tradição do meio local.</p> <p>- Traça o itinerário na planta do bairro ou da localidade.</p>	<p>- Respeitar as sugestões dos colegas;</p> <p>- Intervir para falar acerca do tema, acrescentando informação pertinente e nova;</p> <p>- Ser cuidadoso e claro nos discursos orais que produz;</p> <p>- Manifestar a intenção de participar, respeitando a sua vez de intervir;</p> <p>- Ser claro nas explicações aos colegas;</p>	<p>Tipologia de avaliação: Avaliação formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação: observação direta e correção da ficha de sistematização de conhecimentos.</p>

Português					
Domínios /Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Oralidade	- Produzir um discurso oral com correção;	<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala de forma audível; - Articular corretamente palavras; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação e cada vez mais variado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as sugestões dos colegas; - Intervir para falar acerca do tema, acrescentando informação pertinente e nova; - Ser cuidadoso e claro nos discursos orais que produz; - Manifestar a intenção de participar, respeitando a sua vez de intervir; - Ser claro nas explicações aos colegas; 	Avaliação formativa. Instrumentos de avaliação: Observação direta
Leitura e escrita	- Apropriar-se de novos vocábulos;	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo; - Praticar a leitura silenciosa; - Ler pequenos textos em voz alta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o significado de novas palavras, relativas a áreas do conhecimento do mundo; - Pratica a leitura silenciosa; 		

<p>Iniciação à Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conhecimento da ortografia - Compreensão do texto - Ouvir ler e ler textos literários; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Produção expressiva: histórias inventadas. <p>Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar acentos (agudo, grave e circunflexo) e til. - Saber as características dos textos: narrativas e descritivas – Textos narrativos com diálogo - Fazer inferências (de sentimento – atitude); - Contar pequenas histórias inventadas. - Identificar nomes - Identificar verbos - Identificar adjetivos 	<p>Lê pequenos trechos em voz alta;</p> <p>Identifica e utilizar os acentos (grave, agudo e circunflexo) e til.</p> <p>sabe as características dos textos: narrativas e descritivas</p> <p>;</p> <p>- Faz inferências;</p> <p>conta pequenas histórias inventadas</p> <p>Identifica nomes Identifica verbos Identifica adjetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto pela leitura; - Manifestar vontade de aprender; - Manifestar curiosidade; - Expressar-se de forma clara; 	
--	---	--	--	---	--

Matemática					
Domínios / Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores desempenho		
Números e Operações	Adição e subtração	- Resolver problemas	Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	- Manifestar interesse pelos desafios propostos; - Participar de forma ativa nas propostas; - Ter gosto em participar na resolução de situações problemáticas;	Avaliação formativa Instrumento de avaliação: Observação direta e correção da ficha de sistematização de conhecimentos.
		- Reconhecer a paridade	Distingue os números pares dos números impares.		
	Números Naturais	- Medir o tempo	Escreve a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros.		
		Medida	- Figuras geométricas		

Expressões						
Expressões	Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação
Expressão plástica	Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies	Pintura de expressão livre	- Pintar livremente em suportes neutros	- Pinta livremente em suportes neutros	- Respeita os outros. - Espera pela sua vez - Tem espírito de equipa	Observação direta
Trabalho de projeto / Clubes <i>(Preenchimento obrigatório caso se desenvolva este tipo de trabalho de forma integrada)</i>						
Clube/ Projeto	Objetivos didáticos				Atitudes, valores e normas	Áreas Curriculares de relação

Elementos de integração didática

Tema integrador: O bicho da seda

Vocabulário específico a ser trabalhado em cada área:

Português: Texto narrativo: Texto narrativo com diálogo, acento grave, acento agudo, acento circunflexo e o til, determinante artigo e campo lexical.

Matemática: Números ímpares e números pares, eixo de simetria, superior, inferior, direita e esquerda, horas, linhas poligonais abertas e linhas poligonais fechadas, gráficos e itinerários

Estudo do meio: ciclo de vida do bicho da seda, características do bicho da seda, metamorfoses e itinerários.

Elemento integrador:

O elemento integrador será o Bordado Castelo Branco, que é um símbolo da cidade. Este elemento, para além de proporcionar aos alunos um aumento da motivação ao longo de toda a unidade didática e de interligar todas as áreas disciplinares, servirá para os alunos conhecerem este símbolo e a sua história e, consequentemente, o ciclo de vida do bicho da seda, pois um dos materiais utilizados na execução do Bordado Castelo Branco é a seda natural, em fio, para bordar. Este elemento será utilizado no início de todas as áreas.



Recursos a utilizar:

13 de junho

- Planificação
- Guião do aluno
- Fichas de atividades
- Projetor
- Computador
- Bordado Castelo Branco
- Bicho da seda
- Feijões
- Copos
- 2 recipientes: 1 opaco e 1 transparente.
- Algodão
- Lápis de cor

14 de junho

- Almoço
- Chapéu
- Protetor solar

Princípios de avaliação

Área do Estudo do Meio: Avaliação formativa - Reconhece o ciclo de vida do bicho da seda; reconhece a importância da luz na germinação das plantas.; traça o itinerário na planta do bairro ou localidade. Os instrumentos de avaliação serão: Guião do aluno, observação direta, registos escritos.

Área do Português: Avaliação formativa (Oralidade) –Identifica informação essencial; usa a palavra com um tom de voz audível; Boa articulação e ritmo adequado; Informa e explica raciocínios e estratégias de resolução; O instrumento de avaliação será a observação direta.

Avaliação formativa (Leitura e Escrita) - Lê um texto com articulação e entoação corretas; lê um texto narrativo; Utiliza uma caligrafia legível; Respeita as regras de ortografia; Usa vocabulário adequado; Verifica se o texto contém as ideias previamente definidas; Verifica a adequação do vocabulário usado; Identifica e corrige os erros de ortografia que o texto contenha. Os instrumentos de avaliação serão: observação direta, guião do aluno e fichas de atividades.

Avaliação formativa (Educação Literária) – Pratica a leitura silenciosa; faz a leitura expressiva de pequenos textos; Responde, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos; Reconhece as características essenciais do texto narrativo com diálogo; Manifesta sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. Os Instrumento de avaliação serão: observação direta, guião do aluno e fichas de atividades.

Avaliação formativa (Gramática) - Identifica o acento grave, o acento agudo e o acento circunflexo, determinante artigo, os verbos e o campo lexical. O instrumento de avaliação será as fichas de atividades.

Área da Matemática: Avaliação formativa – Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar; lê e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quatuos de hora; distingue linhas poligonais de linhas não poligonais; distingue os números pares dos números impares.

Os instrumentos de avaliação serão: observação direta e guião do aluno.

Área da Expressão Plástica: o aluno tem de saber pintar e desenhar livremente em suportes neutros sem sair do contorno.

- Água ou outros líquidos
- Roupas e calçado confortável

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem

Guiões de aula

Aula 1 - Terça-Feira 13/06/2017

SUMÁRIO I

- Ciclo de vida do bicho da seda
- Revisões: Esquerda, direita, em cima e em baixo; Eixo de simetria.
- Ficha de atividades, tipo Prova de Aferição, de Matemática e Estudo do Meio
- Leitura do texto “Dia da mãe na Floresta Verde”, da página 126 do Manual de Português.
- Ficha de atividades, tipo Prova de Aferição, de Português e Estudo do Meio

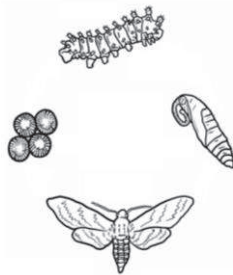
Ação didática 1 - Motivação

Duração: 20 minutos

Procedimentos de execução

Atividade 1.1.

- 1.1.1 A professora mostrará aos alunos o bordado Castelo Branco e perguntará se sabem o que é.
- 1.1.2 Análise dos elementos do bordado com os alunos, referindo como é feito e que é uma tradição do nosso distrito.
- 1.1.3 Contar um pouco da história. Segundo o site da Câmara Municipal de Castelo Branco “De imensa beleza e exemplo de originalidade no âmbito de manufatura nacional, o Bordado de Castelo Branco apresenta dois fatores dominantes: um, de origem artística; outro, de significado económico. O primeiro manifesta a existência de uma arte própria, com estilo de feição peculiar, o segundo admite a concentração desta indústria de bordado na zona do Distrito de Castelo Branco.
Porquê nesta cidade? É natural que se tenha fixado precisamente numa região onde a cultura do linho era tradicional e onde a amoreira se dava tão bem, a ponto de permitir a criação em larga escala do bicho-da-seda.”

Ação didática 2 - Procedimento estratégico	Procedimentos de execução
<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p>Atividade 2.1. Guião do aluno Tipologia de atividade: Instrução direta Finalidade didática: Explicitação das atividades que irão ser realizadas durante o dia. Metodologia base: Trabalho em grande grupo. Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar. Duração: 5 min</p> <p>Atividade 2.2. Desafio do Guião do Aluno Tipologia de atividade: sistematização Finalidade didática: Metodologia base: Realização do desafio individualmente e correção em grande grupo. Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar. Duração: 10 min</p>  <p>O diagrama ilustra o ciclo de vida do bicho da seda em quatro etapas: 1. Ovos (quatro esferas pequenas agrupadas). 2. Larva (um verme pequeno e enrolado). 3. Casulo (um objeto alongado e espiralado). 4. Borboleta (uma mariposa adulta com asas abertas).</p>	<p><u>Manhã:</u></p> <p>Atividade 1.1.</p> <p>2.1.1. Distribuição da capa dos Guiões do Aluno com a ajuda do chefe de turma. 2.1.2. Leitura em voz alta, por parte dos alunos de forma aleatória. 2.1.3. Análise da informação registada na capa do guião: Formato do guião, o que vão aprender e o novo vocabulário, que revisões irão ser feitas.</p> <p>Atividade 2.2.</p> <p>2.2.1. Distribuição de um desafio do guião do aluno com a ajuda do chefe. 2.2.3. Explicitação da atividade: descobrir/enumerar o ciclo de vida do bicho da seda. 2.2.3. Realização individual do desafio. 2.2.4. Correção em grande grupo: pedindo a um aluno para responder, escolhido aleatoriamente.</p>

Atividade 2.3. O ciclo de vida do bicho da seda - o Bordado Castelo Branco

Tipologia de atividade: sistematização

Finalidade didática: Sistematizar o ciclo de vida dos seres vivos, em especial do bicho da seda. Conhecer tradições do meio local.

Metodologia base: Trabalho em grande grupo.

Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar.

Duração: 55 minutos



Matemática

Atividade 2.5. A árvore da vida

Tipologia de atividade: sistematização

Finalidade didática: relembrar e sistematizar os conceitos: superior esquerdo, superior direito, inferior esquerdo e inferior direito.

Metodologia base: Trabalho em grande grupo.

Respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar.

Atividade 2.3.

2.3.1. A partir do desafio anterior, a professora mostrará um bicho da seda, que passará por todos os alunos para estes observarem.

2.3.2. Explicação aos alunos do ciclo de vida /metamorfose do bicho da seda.

2.3.3. Distribuição de uma ficha com curiosidades sobre o bicho da seda, com a ajuda do chefe de dia. A partir desta ficha iremos explorar todo o ciclo de vida do bicho da seda. Com a leitura destas curiosidades em voz alta pelos alunos, escolhidos aleatoriamente.

2.3.4. Será mostrado aos alunos linhas de seda. Irá passar por todos os alunos para que estes sintam a sua textura. Será também mostrado um bocado de tecido de linho e um pequeno tear para que os alunos saibam quais os instrumentos utilizados para a realização do Bordado Castelo Branco.

2.3.5. Será relembrado que todos os seres vivos nascem, crescem, reproduzem-se e morrem.

2.3.6. Se restar tempo, serão relembradas as características de alguns animais.

Atividade 2.5.

2.5.1. Visualização do elemento integrador (Bordado castelo Branco - árvore da vida) e diálogo com os alunos acerca do mesmo.

2.5.2. Explicação aos alunos sobre a atividade: relembrar os conceitos - cantos superiores, direito e o esquerdo, e os cantos inferiores, direito e esquerdo, pois surgiram grandes dúvidas numa ficha tipo prova modelo realizada anteriormente (31 de maio). Será conduzido o diálogo sobre estes conceitos.

2.5.3. Distribuição de uma ficha com a ajuda do chefe de turma.

Duração: 30 min

1. Observe a imagem.
- 1.1. Identifique:
 - um círculo verde no canto superior direito;
 - um círculo verde no canto superior esquerdo;
 - um círculo verde no canto inferior direito;
 - um círculo verde no canto inferior esquerdo.
- 1.2. Responda a pergunta.
- 1.3. Qual das imagens tem o flor que se encontra mais perto do canto superior?
- 1.4. Qual das imagens se encontra mais perto do canto inferior?



Atividade 2.6. Bordados Castelo Branco

Tipologia de atividade: sistematização

Finalidade didática: relembrar e sistematizar o conceito: eixo de simetria

Metodologia base: Trabalho em grande grupo.

Respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar.

Duração: 15 min

Atividade 2.7. Ficha de atividades de Matemática e Estudo do Meio idêntica à Prova de Aferição

Tipologia de atividade: sistematização

2.5.4. Correção em grande grupo: será pedido a vários alunos, aleatoriamente, que identifiquem os cantos superiores, direito e o esquerdo, e os cantos inferiores, direito e esquerdo.

2.5.5. A professora colocará a seguinte questão: será que é possível traçar um eixo de simetria neste bordado?

2.5.6. Será pedido a um aluno, aleatoriamente, que responda.

Atividade 2.6.

2.6.1. A professora colocará a seguinte questão: será que é possível traçar um eixo de simetria neste bordado?

2.6.2. Será pedido a um aluno, aleatoriamente, que responda.

2.6.3. A professora projetará várias imagens de Bordados Castelo Branco, e explicitará a temática de cada um deles, orientando, de seguida, o diálogo de modo a os alunos relembrarem o conceito de eixo de simetria.

2.6.4. Será pedido aos alunos, escolhidos aleatoriamente, que digam, consoante a imagem projetada, se a imagem poderá ter um eixo de simetria ou não e o porquê.

Atividade 2.7.

2.7.1. Explicitação da atividade aos alunos: rever conteúdos de Matemática e de Estudo do Meio, de modo a prepararem-se para as provas de aferição. Esta ficha será feita individualmente e corrigida em grande grupo.

Adaptado de: Barbosa, C. (2017). *Prova de Aferição 2017*. Lisboa: Areal Editores.

Finalidade didática: sistematizar o conteúdo: Eixo de Simetria, itinerários, horas, o ciclo de vida do bicho da seda e as suas características, números pares e ímpares e as linhas poligonais.

Metodologia base: Trabalho individual e correção em grande grupo.

Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar.

Duração: 45 min



Português

Atividade 2.8. Texto “Dia da mãe na Floresta Verde” da página 126 do manual de Português

Antes da leitura (Bola de neve) adaptado de: Guillaume A., Yopp R., Yopp H. (2007) . *Strategies for Active Teaching*. New Jersey: PEARSON

Tipologia de atividade: sistematização

Finalidade didática:

Metodologia base: Trabalho em grande grupo.

2.7.2. Distribuição da ficha com a ajuda do chefe de turma.

2.7.3. Realização individual da ficha de atividades, como se fosse na Prova de Aferição Oficial: a caneta e sem ajudas.

2.7.4. Correção e grande grupo: será pedido a um aluno de cada vez, aleatoriamente, que dê a resposta às perguntas pretendidas.

Atividade 2.8.

Antes da Leitura - Bola de neve

2.8.1. Mostrar o elemento integrador aos alunos (Bordado castelo Branco - árvore da vida) e dialogar sobre os elementos presentes neste (a árvore, as flores e o pássaro), de modo a remete-los para o tema da natureza.

2.8.2. Explicitação da atividade aos alunos: escrever uma frase sobre a natureza num papel em branco, sem se identificarem.

2.8.3. Distribuição do papel em branco com a ajuda do chefe de dia.

2.8.4. Escrita de uma frase por parte dos alunos.

Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreatajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar.

Duração: 1h



2.8.5. Quando todos os alunos terminarem de escrever, a professora dir-lhes-á para amachucarem o papel e mandá-lo em direção ao quadro.

2.8.6. Serão chamados dois alunos, escolhidos aleatoriamente, para ler os papeis dos colegas. Serão exploradas as respostas dos alunos.

Durante a leitura

2.8.7. Os alunos vão abrir o livro de português na página 127.

2.8.8. Leitura silêncio por parte dos alunos. Neste ponto é pretendido que os alunos pratiquem a leitura silenciosa.

2.8.9. Leitura em voz alta por parte dos alunos, escolhidos aleatoriamente durante a leitura. Neste ponto é pretendido que os alunos leiam pequenos trechos em voz alta.

Depois da leitura

2.8.10. Exploração do texto, com perguntas como:

- O que é que se comemorava na Floresta Verde?
- Quem eram as personagens da história?
- O que é que cada animal ofereceu á sua mãe?
- Quem é que mandou uma carta para todos os animais da floresta?
- O que é que dizia essa carta?
- Como ficaram os animais ao receber essa carta?
- O que acham que é a mãe natureza?

2.8.11. Realização individual da ficha do manual das páginas 127 e 128.

2.8.12. Correção da ficha em grande grupo: será perguntado a alunos, aleatoriamente, as questões da ficha.

Atividade 2.9. Ficha de atividades de Português e Estudo do Meio idêntica à Prova de Aferição

Tipologia de atividade: sistematização

Atividades adaptadas de:

- Guillaume A., Yopp R., Yopp H. (2007) . Strategies for Active Teaching. New Jersey: PEARSON
- Barbosa, C. (2017). *Prova de Aferição 2017*. Lisboa: Areal Editores.

Finalidade didática: sistematizar os conteúdos: acentuação, verbos, determinante artigo, campo lexical, escrita de textos e a importância da luz na germinação.

Metodologia base: Trabalho individual e correção em grande grupo.

Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreaajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar.

Duração:50min



Atividade 2.9.

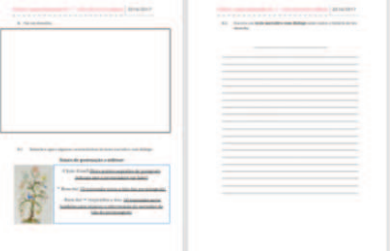
2.9.1. Explicitação da atividade aos alunos: rever conteúdos de Português e de Estudo do Meio, de modo a prepararem-se para as provas de aferição. Esta ficha será feita individualmente e corrigida em grande grupo. A ficha será de gramática e vai conter uma pergunta de Estudo do Meio, que já foi apresentada anteriormente aos alunos, onde foram reveladas grandes dificuldades.

2.9.2. Distribuição da ficha com a ajuda do chefe de turma.

2.9.3. A primeira questão, que é um ditado, os alunos depois de realizado abrem o livro e irão assinalar e corrigir os erros dados.

2.9.4. Realização individual da ficha de atividades.

2.9.5. Correção e grande grupo: será pedido a um aluno de cada vez, aleatoriamente, que dê a resposta às perguntas pretendidas. Na questão 7 da ficha, onde é o aluno é questionado sobre o efeito da luz na germinação das sementes de feijão. A professora irá mostrar a experiência, já realizada: duas sementes de feijão colocadas em dois copos iguais, transparentes de plástico, com orifício na base e contendo pedaços de algodão humedecido (identificados como A e B). No copo A foi colocado numa caixa transparente e o copo B numa caixa semelhante, mas opaca, que não permitia a entrada de luz. Os pedaços de algodão dos recipientes são diariamente humedecidos com água. Acompanhou as sementes durante duas semanas. Esta atividade tem como objetivo saber se os alunos interpretam os resultados das atividades experimentais, de modo a treinar para a Prova de Aferição. Esta pergunta suscitou grandes dúvidas anteriormente e será realizada em grande grupo. Na sala estará a experiência realizada, para que os alunos observem a germinação dos feijões.

	
<p>Ação Didática 3 - Encerramento da aula</p> <p>3.1. Linha do tempo</p> <p>Duração: 10 minutos</p>	<p>Procedimentos de execução</p> <p>Atividade 3.1.</p> <p>3.1. Será construída uma linha do tempo no quadro e será pedido aos alunos que digam o que é que fizemos durante o dia. Para as crianças responderem, será pedido que coloquem o dedo no ar e só respondam quando a professora pedir.</p>
<p style="text-align: center;">Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</p> <p style="text-align: center;">Guiões de aula</p> <p style="text-align: center;">Aula 2 – Quarta-Feira 14/06/2017</p>	
<p>SUMÁRIO II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visita de Estudo à empresa VALNOR e ao fluviário de Mora. 	
<p>Ação didática 1 - Motivação</p> <p>Duração:</p>	<p style="text-align: right;">Procedimentos de execução</p> <p>Atividade 1.1.</p> <p>1.1.1. Distribuição das pulseiras identificativas pelos alunos.</p>

<p>Atividade 2.2. Visita de Estudo Tipologia de atividade: instrução direta Finalidade didática: mostrar onde e como se recicla o lixo que colocamos nos ecopontos e ainda dar a conhecer a fauna dos nossos rios Metodologia base: Trabalho individual e em grande grupo. Os alunos deverão desenvolver o espírito de entreatajuda, respeitar a opinião dos colegas, autonomia e respeitar a sua vez de falar. Duração: 40 min</p>	<p style="text-align: center;">Procedimentos de execução</p> <p>Manhã: Atividade 2.1. Visita de estudo à empresa VALNOR e ao fluviário de Mora. Esta viagem tem como objetivo mostrar onde e como se recicla o lixo que colocamos nos ecopontos e ainda dar a conhecer a fauna dos nossos rios. Esta visita de estudo vai ser em conjunto com o Jardim de Infância e EB1 do Valongo, também pertencentes ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano. A saída está prevista para as 8h30 e o regresso às 17h30. Os alunos terão de levar o almoço, comida não perecível e que eles gostem, acompanhada de muito líquido (sumo ou preferencialmente água).</p> <p>Os meninos da EB1 da Granja serão transportados por três autocarros que sairão de Castelo Branco às 8h 30m em direção a Avis para visitar a VALNOR, onde terão oportunidade de ver a separação, tratamento e embalamento dos resíduos produzidos nas nossas casas e que a maioria já separa. Seguem depois para Mora, onde almoçarão, no Parque das Merendas, com os seus colegas do JI / EB1 do Valongo que, entretanto, já visitaram o Fluviário. Depois de almoço farão eles a visita ao Fluviário onde observarão a fauna e flora dos rios de Portugal. Depois da visita regressarão a Castelo Branco onde chegarão por volta das 17h 30m.</p>
<p>Ação Didática 3 - Encerramento da aula 3.1. Diálogo com os alunos Duração: 10 minutos</p>	<p>Procedimentos de execução Atividade 3.1. 3.1. Em diálogo com os alunos, será perguntado, a um aluno, aleatoriamente, o que foi feito durante o dia.</p>



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Anexo E - Exemplo da autorização dirigida aos pais das crianças.

Caros Pais/Encarregados de Educação

Somos um grupo de Alunas – JC e Marina Ventura - do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Estamos, neste semestre – 3 de outubro a 20 de janeiro - a estagiar na sala do seu/sua filho/a, sob a supervisão da Educadora Cooperante AP.

No âmbito do trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças prevê-se o registo das atividades, através da recolha de imagens – fotografia e vídeo, com o propósito único de enriquecer a qualidade da prática educativa. Assim sendo, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para esta forma de recolher dados.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 10 de outubro de 2016

A Educadora Cooperante

As Alunas

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a)
_____, autorizo não autoriz ☐ ☐

a recolha de imagens – fotografia e vídeo - do meu educando na prática pedagógica do jardim de infância.

Castelo Branco, ____ de _____ de 2016

O(A) Encarregado(a) de Educação

Anexo F - Guião da entrevista à educadora.

Encontro-me a realizar um estudo sobre questões de exclusão/ inclusão na educação pré-escolar, e mais propriamente sobre se o uso de álbuns infantis no âmbito das atividades pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária.

Podendo os motivos da exclusão por parte das crianças ser muito diversos, centramo-nos nas situações relacionadas com necessidades educativas especiais.

Antes de iniciarmos a entrevista com as questões sobre este tema, gostaria que me dissesse:

- A) Quantos anos tem de serviço?
 - B) Quais as suas habilitações académicas?
-
- 1. Que tipo de livros de literatura para crianças costuma abordar com as crianças
 - 2. Já contou alguma história que abordasse as diferenças físicas e cognitivas das pessoas?
 - 2.1. A qual?
 - 3. Já trabalhou com algum grupo que integrasse crianças com necessidades educativas especiais?
 - 3.1. Em função do tipo de necessidades, que estratégias já utilizou?
 - 3.2. Como é que as crianças com necessidades educativas especiais reagem?
 - 3.3. Como é que as outras crianças se relacionavam com elas?
 - 4. O grupo deste ano letivo não inclui situações desse género. Mas já teve oportunidade de apreciar como estas crianças reagem (eventualmente na relação com outras crianças de outras salas do jardim de infância ou noutros contextos) perante meninos e meninas com alguma necessidade educativa especial?
 - 5. E como reagem, de uma forma mais geral, às diferenças, por exemplo, físicas ou de comportamento uns dos outros?
 - 6. Considera que é importante a sensibilização das crianças a este tema? Porquê?
 - 7. Na sua opinião, a análise dos álbuns infantis pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças do pré-escolar? Porquê?

Anexo G - Transcrição da entrevista à educadora.

Encontro-me a realizar um estudo sobre questões de exclusão/ inclusão na educação pré-escolar, e mais propriamente sobre se o uso de álbuns infantis no âmbito das atividades pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças desta faixa etária.

Podendo os motivos da exclusão por parte das crianças ser muito diversos, centramo-nos nas situações relacionadas com necessidades educativas especiais.

Antes de iniciarmos a entrevista com as questões sobre este tema, gostaria que me dissesse:

C) Quantos anos tem de serviço?

19

D) Quais as suas habilitações académicas?

Licenciatura

8. Que tipo de livros de literatura para crianças costuma abordar com as crianças?

De vários tipos: temáticos, com temas que estamos a abordar, histórias mais tradicionais, de nível mais científico, vários tipos.

9. Já contou alguma história que abordasse as diferenças físicas e cognitivas das pessoas?

Sim

9.1. A qual?

Agora não me lembro de cor

10. Já trabalhou com algum grupo que integrasse crianças com necessidades educativas especiais?

Sim

10.1. Em função do tipo de necessidades, que estratégias já utilizou?

Dependendo. Tive uma criança com trissomia 21 e uma criança com autismo. Dependente destas duas características das crianças tive de abordar estratégias diferentes.

A criança com trissomia 21 era um trabalho global com todos os meninos em que depois me direcionava num trabalho muito individual com ela, para explicar e para trabalhar para ela perceber o que foi pedido, o que estávamos a trabalhar. Na criança com autismo a dificuldade foi maior porque às vezes era uma questão da motivação da própria criança, de concentração da própria criança, então a estratégia era sempre o carinho, o contacto físico e depois chegar ao trabalho direto com a criança. Mas na criança com autismo os momentos de trabalho eram 10 minutos o máximo.

10.2. Como é que as crianças com necessidades educativas especiais reagem?

Com alguma dificuldade, principalmente a criança com autismo. Para ela foi mais difícil integrar-se nas rotinas das crianças ditas normais.

10.3. Como é que as outras crianças se relacionavam com elas?

Muito bem, aceitaram as diferenças. Na criança com trissomia 21 como ela brincava e se relacionava muito bem com elas não havia mesmo nenhuma diferença. Elas não reagiram de maneira nenhuma, era uma igual entre eles.

Na criança com autismo, como ela não interagia tão bem e até era muito agressiva as crianças às vezes fugiam um bocadinho dela, mas aceitavam que ela fosse agressiva. É uma contradição mas é mesmo assim. Desculpavam-na, desculpabilizavam-na.

11. O grupo deste ano letivo não inclui situações desse género. Mas já teve oportunidade de apreciar como estas crianças reagem (eventualmente na relação com outras crianças de outras salas do jardim de infância ou noutros contextos) perante meninos e meninas com alguma necessidade educativa especial?

Pronto, o grupo reage um bocadinho de perplexidade, fica um bocado apático a observar as diferenças, mas depois adapta-se.

12. E como reagem, de uma forma mais geral, às diferenças, por exemplo, físicas ou de comportamento uns dos outros?

Temos crianças com comportamentos disparos e diferenças físicas também e eles aceitam bem, reagem bem, tentam ajudar, não tem comportamento de negativismo ou de rir dos outros, pronto. E reconhecem quando o comportamento não é tão bom, vem dizer e num intuito de ajudar

13. Considera que é importante a sensibilização das crianças a este tema? Porquê?

Sim, é importante porque vamos encontrado no nosso dia-a-dia cada vez mais crianças diferentes de nós, com comportamentos diferentes, atitudes diferentes, diferenças físicas e são todos pessoas, são todos crianças e eles têm de perceber isso e não marginalizar.

14. Na sua opinião, a análise dos álbuns infantis pode contribuir para a promoção de atitudes de inclusão em crianças do pré-escolar? Porquê?

Sim, pode. Porque todos partem da imagem. Conseguem desenvolver a sua imaginação através da imagem. A sua imaginação contribui para o desenvolvimento da linguagem a todos de uma forma igual.

Anexo H - Adaptação da história *O Bicho Raro*, de Paz Roderio e José Morán.

Livro: *Un bicho raro*

Ilustrações: Emilio Urberuaga

Texto: Paz Rodero| José Morán

Editora: Edelvives

Data de edição: 2011

Páginas:	Texto: tradução para português (da nossa responsabilidade)	Adaptação (da nossa responsabilidade):
1. ^a página:	Anoitecia na selva. Um barco cruzava o rio. Eu, o camaleão, estava à conversa com os crocodilos, quando de repente...	Anoitecia na selva. Um barco cruzava o rio. Eu, o camaleão, estava à conversa com os crocodilos, quando de repente...
2. ^a página	... como se fosse a coisa mais normal do mundo, choveu um ovo! Incrível! Caiu do céu um ovo enorme.	... como se fosse a coisa mais normal do mundo, choveu um ovo! Incrível! Caiu do céu um ovo enorme.
3. ^a página	“Catacrac!” O ovo desfez-se em pedaços e apareceu um bicho muito raro, com cara de despistado. -O que se passa? – perguntou o camaleão -Não sei. – disse – Eu acabo de chegar. -Quem és? Não sei. Isso pergunto eu. Quem sou? -Pareces um pássaro. Um bicho raro! - disse	“Catacrac!” O ovo desfez-se em pedaços e apareceu um bicho muito raro, muito esquisito, com cara de despistado. - Quem sou eu? – perguntou, admirado - Pareces um pássaro, um bicho raro – disse o camaleão O estranho animal foi tentar descobrir quem era.

	<p>-Pois olha que tu, que mudas de cor continuamente! Adeus, vou ver se descubro quem sou.</p> <p>E foi embora. Mas eu segui-o.</p>	
4. ^a página	<p>Encontrou-se com uma tartaruga que estava virada ao contrário.</p> <p>-Por favor, põe-me direita, bicho raro. – Pediu a tartaruga.</p> <p>-Quem foi falar de raridades. A rapariga normal. A que vai com a casa às costas.</p> <p>Mas o estranho ser que caiu do céu ajudou-a.</p> <p>- Adeus e muito obrigada – despediu-se a tartaruga; Contudo, vou-te dar um conselho: se passares o rio, muito cuidado com os crocodilos, estão sempre esfomeados.</p>	<p>Encontrou-se com uma tartaruga que estava virada ao contrário.</p> <p>-Por favor, põe-me direita, bicho raro. – Pediu a tartaruga.</p> <p>O bicho esquisito ajudou-a.</p> <p>- Adeus e muito obrigada – despediu-se a tartaruga. Vou-te dar um conselho: se passares o rio, muito cuidado com os crocodilos, estão sempre esfomeados.</p>
5. ^a página	<p>O curioso pássaro passou o rio saltando pelas cabeças dos crocodilos.</p> <p>Ele pensava que eram pedras.</p> <p>Assim, os crocodilos não o comeram.</p>	<p>O curioso pássaro passou o rio saltando por cima das cabeças dos crocodilos.</p> <p>Ele pensava que eram pedras.</p> <p>Assim, os crocodilos não o comeram.</p>
6. ^a página	<p>Socorro! – Gritou a avestruz – Alguém me ajude a tirar a cabeça do buraco!</p>	<p>Socorro! – Gritou a avestruz – Alguém me ajude a tirar a cabeça do buraco!</p>

	<p>E o bicho raro, que passava por ali naquele momento, ajudou-a.</p> <p>-Tu sabes quem sou? – Perguntou à avestruz.</p> <p>- Mmm... Não. Nunca tinha visto um bicho tão raro como tu – disse a avestruz.</p> <p>- Eu sim. Acabo de conhecer um animal que esconde a cabeça para não saber o que se passa e depois não a consegue tirar, e ainda por cima, a quem a ajuda, chama de bicho raro. Isso és tu.</p> <p>Então a avestruz olhou envergonhada.</p> <p>-Tens razão, bicho raro. Dar-te-ei um conselho por me teres ajudado: tem cuidado com as serpentes.</p> <p>E foi-se embora.</p>	<p>E o bicho raro, que passava por ali naquele momento, ajudou-a.</p> <p>-Tu sabes quem sou? – Perguntou à avestruz.</p> <p>- Mmm... Não. Nunca tinha visto um bicho tão raro como tu – disse a avestruz.</p> <p>- Eu sim. Acabo de conhecer um animal que esconde a cabeça para não saber o que se passa e depois não a consegue tirar, e ainda por cima, a quem a ajuda, chama de bicho raro. Isso és tu.</p> <p>Então a avestruz olhou para ele envergonhada.</p> <p>-Tens razão, bicho raro. Vou dar-te um conselho por me teres ajudado: tem cuidado com as serpentes.</p> <p>E foi-se embora.</p>
7. ^a página	<p>O pássaro encontrou umas serpentes e, com grande rapidez, atou-lhes o pescoço a umas lianas.</p> <p>Uma serpente comentou: Viram um bicho raro?</p> <p>- Raras são vocês, que são carecas. Penduram-se de cabeça para baixo e não têm patas.</p>	<p>O pássaro encontrou umas serpentes e, com grande rapidez, atou-lhes o pescoço a uns ramos de árvores.</p> <p>Uma serpente comentou: Viram um bicho raro?</p> <p>- Raras são vocês, que são carecas. Penduram-se de cabeça para baixo e não têm patas.</p>

8. ^a página	<p>Mas uma serpente vermelha ficou livre e seguiu, com os seus dentes afiados, o pequeno animal sem nome.</p> <p>-Pareces triste, disse a serpente lambendo-se.</p> <p>-é que não sei quem sou, nem de onde sou. Ainda por cima todos me chamam de bicho raro e ninguém faz caso de mim.</p> <p>Nesse momento caiu-lhe uma “caganita” em cima da cabeça.</p> <p>- Às vezes é melhor que não nos façam caso – brincou a serpente – Agora a sério, gostei de ti, vou dar-te um conselho que te servirá para toda a vida: Jamais desistas!</p>	<p>-Pareces triste, disse uma serpente</p> <p>- Não sei quem sou, nem de onde sou. Ainda por cima todos me chamam de bicho raro e ninguém quer saber de mim!...</p> <p>- Às vezes é melhor que não nos dêem atenção – brincou a serpente – Agora a sério, gostei de ti, vou dar-te um conselho que te servirá para toda a vida: Não desistas do que gostas!</p>
10. ^a página	<p>Estava muito cansado o pobrezinho e tinha fome. Entardecia.</p> <p>Regressava ao lugar onde veio ao mundo, um mundo um bocado estranho, mas apaixonante e cheio de beleza.</p> <p>O enorme sol que o acompanhava parecia recordar-lhe; “Não desistas jamais, não desistas jamais...”Jamais desistas, jamais desistas...”</p>	<p>O Sol estava a desaparecer mas ele pensava:</p> <p>“Não desistas nunca, não desistas nunca...”</p>
11. ^a página	<p>E de repente, aconteceu....</p> <p>Quando passava o rio por cima de um calmo crocodilo, olhou para o céu e ficou</p>	<p>E de repente, aconteceu....</p> <p>Quando passava o rio por cima de um calmo crocodilo, olhou para o céu</p>

	<p>surpreendido. Estava a chover.</p> <p>Era um verdadeiro diluvio.</p> <p>Choviam ovos. Montes de ovos.</p>	<p>e ficou surpreendido. Estava a chover.</p> <p>Choviam ovos. Montes de ovos.</p>
12. ^a página	<p>“Catacrac! Catacrac! Catacrac!”</p> <p>- Olá, família! Bem-vindos! – Saudou muito contente -.</p> <p>Este é um bom planeta para viver, vão ver.</p> <p>Bem, há aqui alguns bichos raros, são diferentes mas são boas pessoas. Quem não é um pouco esquisito?</p>	<p>“Catacrac! Catacrac! Catacrac!”</p> <p>- Olá, família! Bem-vindos – Saudou muito contente -.</p> <p>Este é um bom planeta para viver, vão ver.</p> <p>Bem, há aqui alguns bichos esquisitos, são diferentes mas são boas pessoas. Quem não é um pouco esquisito?</p>
13. ^a página	<p>Estávamos a conversar quando passou no rio um barco com um ser humano e o vento soprou voando-lhe o gorro.</p> <p>-Aquele sim que parece um bicho raro – disse o bicho que não se sentia raro.</p> <p>-Ah, sim eu contava-te... Mas essa é outra história.</p>	<p>No rio passou um barco e um homem ficou sem gorro porque o vento lho levou... e também parecia um bicho raro!...</p> <p>E o pássaro esquisito já não se sentia raro, nem diferente...</p>

Anexo I - Planificação das atividades sobre o livro *Un Bicho Raro*, de Paz Roderó

Antes da leitura:

- Uma caixa literária com vários elementos do texto: um ovo, um “bicho raro”, um crocodilo, uma tartaruga, uma avestruz, cobras, ... (Em 3D – animais em plástico)
- Antecipar os conteúdos com base no título e na capa.

Durante a leitura:

- Ler o livro *Um bicho raro* com as crianças sentadas na manta. Ao longo da leitura mostrar os elementos que se encontram dentro da caixa literária e colocá-los em cima da mesa para que todas as crianças consigam ver.

Depois da leitura

- Criar um pequeno debate interpretativo da história com algumas perguntas que têm como objetivo perceber se as crianças compreenderam o sentido da história, sendo registadas, com o apoio do par pedagógico, como notas de campo:
 8. Porque é que acham que chamavam ao animal um “bicho raro”?
 9. Acham que o bicho raro fez bem em ir descobrir quem ele era?
 10. Os animais eram todos iguais?
 11. Quantos animais diferentes aparecem na história?
 12. Quais eram as suas diferenças?
 13. O bicho raro ficou contente quando encontrou a sua família? E isso aconteceu quando?
 14. Ele ficou contente porquê?

Obs: Contar o último episódio e só neste momento perguntar:

15. No final apareceu ainda outra personagem. Quem foi? E era igual ou diferente dos outros?

Atividade:

Com as crianças sentadas na manta, vou mostrar as imagens dos diversos animais que aparecem na história e questioná-las acerca das diferenças de cada um. O objetivo vai centrar-se em tentar compreender:

- a) Se as crianças identificam as diferenças dos animais;
- b) Se consideram que sendo diferentes se conseguem entender ou não.

**Anexo K - Transcrição das entrevistas realizadas às
crianças da amostra, sobre o livro *Un Bicho Raro*, de
Paz Roderó**

Entrevista: criança MB

Relembrei a história, com a criança MB a folhear o livro.

1. Gostaste da história?

Sim (acenou com a cabeça)

2. Porque é que achas que chamam o animal “bicho raro”?

3. Não sabes? Porque é que achas? Porque era diferente dos outros?

Não respondeu às perguntas, ainda tentei motivá-la a desenvolver a resposta, perguntando-lhe se era diferente dos outros. Ela acenou apenas com a cabeça dizendo que sim.

4. Achas que ele gostava que lhe chamassem “bicho raro”?

Sim

5. Achas que sim, que ele gostava?

Sim (abanou a cabeça)

6. Se fosses tu, gostavas que te chamassem assim? Porquê?

Não

7. Porque? Diz lá à Marina porque...

8. Achas que os outros animais foram maus para ele?

Sim

9. Porque?

10. Se tu o encontrasses brincavas com ele?

Sim (Acenou com a cabeça)

11. Conheces algum menino que seja diferente dos meninos que tens na tua sala, dos amiguinhos, conheces? Que não ouve, ou andar ou ver? Bia?

A criança começou-me a mostrar as meias que tinha e não respondeu.

- Tenho meias

12. Tens meias?

Sim, grandes.

13. Brincavas com um menino que fosse diferente de ti?

Sim

Entrevista: criança MJ

Enquanto folheava o livro ...

- Olha, o que está aqui!

1. o que está aí?

O bicho raro

2. Gostaste da história?

Sim

Isto chamasse...

Esse é o camaleão

Porque é que está assim?

Está a subir a árvore

Olha aqui os crocodilos. Olha aqui o bicho. Ai. O crocodilo... o camaleão. Caiu um ovo! olha, partiu um pássaro

3. Sabes como é que se chama este? Como é que os outros animais o chamavam na história?

(hesitou)

De bicho raro, não era?

Sim

4. E porque é que achas que os outros o chamavam de bicho raro?

Porque ele não sabia o que ele se chamava. E a tartaruga parece assustada.

5. Achas que ele gostava que lhe chamassem “bicho raro”?

Não.

6. Não? Então porque?

Porque ele assustou todos os meninos e a tartaruga. A tartaruga disse “cuidado, bicho raro”. Os crocodilos parece uma pedra, mas é os crocodilos, olha!

Pois é.

Muitos crocodilos

7. Se fosses tu, gostavas que te chamassem assim? Porquê?

Não. A minha mãe diz que não sabia qual era o nome quando eu era bebé, não sabia, porque eu estava dentro da barriga e ela disse, olha nós não sabemos o nome da nossa menina pequenina.

E a avestruz diz: “Cuidado com as serpentes”.

8. Gostavas que te chamassem bicho raro?

Não, porque eu não tenho esse nome.

Isto é o que?

São umas cobras. Ele atou as cobras aqui às lianas, às árvores.

9. Achas que os outros animais foram maus para ele?

Não. Porque ele se chamava bicho raro.

(ao folhear o livro disse: “ele disse que era uma liana e saltou por cima das lianas. Isto parece uma liana mas não é, é uma serpente”.)

10. Se tu o encontrasses brincavas com ele?

Não. Porque ele se chama bicho raro.

11. Conheces algum menino que seja diferente dos meninos que tens na tua sala, diferente dos amigos?

Não

12. Mas conhecesses, querias brincar com ele? Porquê?

Não. Porque ele se chama bicho raro.

13. Mas se fosse um menino assim deferente assim na sala tu brincavas com ele?

Sim, um menino com uma cabeça assim (cabeça grande) e com umas pernas assim (mostrando as pernas dela).

14. Mas se andasse numa cadeira de rodas, ou não conseguisse ver ou ouvir tu brincavas com ele?

Sim.

15. Porquê?

Porque ele se chamava bicho raro e eu não brinco com ele e chamava as coisas que este chama e eu brinco com ele, mas os amigos dele estão aqui (M.J. continuou a folhear o livro e a ver a história)

Entrevista: criança F

Enquanto folheava o livro

Isto é um crocodilo grande

Gostaste da historia?

Isto é um barco

Pois é. Gostaste da historia?

Sim, gostei

E porque é que achas que lhe chamavam de bicho raro? A este aqui (aponte).

Porque sim.

Porque sim?

Sim...

Porque?

Porque alguém deu os concelhos a ele

Não podia ficar sozinho?

Concelhos para saltar, assim não comiam ele.

Assim não o comiam...Achas que ele gostava que lhe chamassem bicho raro?

Não.

Não? porque?

Porque não.

Aqui é a sua família.

Pois é, é a sua família... Se fosses tu gostavas que te chamassem bicho raro?

Não (acenou)

Não? Porque?

Oh mãe, porque é que a avestruz está com o bico aqui?

Não, este é o bico do bicho raro. A avestruz tem a cabeça entalada no chão e ele está a puxa-la. Puxou-a pelo rabo

E pelas pernas também

Achas que os outros animais foram maus para o bicho raro?

Sim

Sim, porque?

Porque sim...

Se fosses tu que o encontrasses... se o bicho raro aparecesse aí brincavas com ele?

Não

Não brincavas porque?

É porque é mau.

Porque é mau?

Sim

Porque é que é mau?

E depois apareceu a sua família

Conheces algum menino que seja diferente dos outros meninos? Que não ouve, que anda de cadeira de rodas...

Francisco...

Não

E se conhecesses brincavas com ele?

Com o bicho raro?

Sim...

Não!

Não brincavas porque?

Porque sim

Entrevista: criança R

(enquanto folheava o livro?)

Gostaste da história?

Sim (acenou)

E tu sabes porque é que lhe chamavam de bicho raro?

Sim

Sabes? Então era porque? Conta lá à Marina. Achas que ele gostava que o chamassem bicho raro?

Não (acenou)

Não? Porque? E se fosses tu, gostavas que te chamassem assim, de bicho raro?

Sim (acenou)

Gostavas que te chamassem assim? Porque? Não gostas de R?

Não

Gostavas de te chamar bicho raro?

Olha, o crocodilo mordem.

Pois mordem...Achas que os outros animais foram maus para ele?

Ah?

Foram maus para ele os outros animais?

Estão aqui os crocodilos.

E os crocodilos foram maus para ele?

Ah?

Foram maus para o passarinho?

Sim (acenou)

Foram? Porque?

O ovo está quase a partir...

Pois está. Mas achas que os outros animais foram maus para ele?

Porque ele é um bicho raro

Ai é? Se tu encontrasses um bicho igual tu brincavas com ele?

Não.

Não. Porque? Tu conheces algum menino que seja diferente?

Não (acenou)

E se conhecesses, brincavas com ele?

Não.

Porque não?

Porque bichos raros...

Entrevista: criança T

O livro estava em cima da mesa. A criança T apontou para o livro.

Podes abrir. Abre lá o livro.

Tu gostaste da história?

Sim (acenou)

Sabes porque é que chamavam este animal de bicho raro?

Sim (acenou)

Sabes? Então diz lá à Marina, que a Marina não sabe... não queres dizer?

Não.

Achas que ele gostava que lhe chamassem assim?

Não (acenou)

Não? Porque? Ficava contente ou triste? E se fosses tu, gostavas que te chamassem assim?

Não (acenou)

Achas que os outros animais foram maus para ele?

Não (acenou)

Se encontrasses o bichinho, este aqui (apontei para a imagem do livro), tu brincavas com ele? Eras amigo dele?

Não (acenou)

E tu conheces algum menino que é diferente dos meninos aqui da escolinha e da sala?

Sim (acenou)

Conheces? Quem?

O Afonso Barroso

O Afonso Barroso é diferente?

Não (acenou)

Não, não é diferente... Conheces algum menino que anda de cadeira de rodas, ou que não vê ou que não ouve?

Não.

Mas se conhecesses brincavas com os meninos?

Sim (acenou)

Brincavas ao quê? Que jogos?

(não respondeu)

Anexo L - Planificação das atividades sobre o livro
Susan Laughs, Jeanne Willis

Livro: *Susan Laughs*

Ilustrações: Tony Ross

Texto: Jeanne Willis

Editora: Andersen Press

Antes da leitura:

A – Mostrar a capa e perguntar:

1. O que observam na capa?
2. O que é que a menina está a fazer? Está feliz?
3. E o gato?

Leitura

Depois da leitura

1. Criar um pequeno debate interpretativo da história, analisando cada uma das imagens do livro, com o objetivo de familiarizar as crianças com a vida de Susan, proporcionar uma proximidade de interesses e identificação com a personagem

PS: As notas vão sendo registadas, com o apoio do par pedagógico, como notas de campo.

1.ª Atividade

1. Com as crianças sentadas na manta, vou mostrar as imagens do livro e vamos recriar todos os sentimentos e emoções que a Susan demonstra ao longo da história, de modo a que percebam que esta personagem faz tudo o que as outras crianças fazem e diverte-se com os amigos, os colegas e os pais em situações idênticas às que elas próprias já viveram. A história é contada até ao final mas sem se mostrar a última imagem.
2. Pede-se às crianças para desenharem uma coisa que gostassem de dar à Susan.
3. Quando todas as crianças acabarem o desenho mostra-se a boneca na cadeira de rodas e pergunta-se: “E se a Susan fosse assim? Acham que ela poderia fazer tudo o que vimos e lemos na história?”.

Mostra-se a última imagem do livro a todas as crianças e colocam-se algumas perguntas com o objetivo de se conversar sobre atitudes de inclusão de crianças diferentes: “Esperavam que Susan tivesse este problema?”; “Afinal, ela é como esta menina da cadeira de rodas mas faz as mesmas coisa que vocês. Gostariam de brincar com ela? Porquê?”

2.ª atividade

Dia: 27/1/2017

Com as crianças sentadas na manta irei:

1. Relembrar a história do livro com as crianças.

Começarei por mostrar às crianças a boneca Susan e perguntar-lhes-ei se ainda se lembram da boneca, do seu nome e da história. Posteriormente, mostrarei o livro e relembrarei a história.

2. Mostrar os desenhos às crianças que fizeram na atividade anterior.

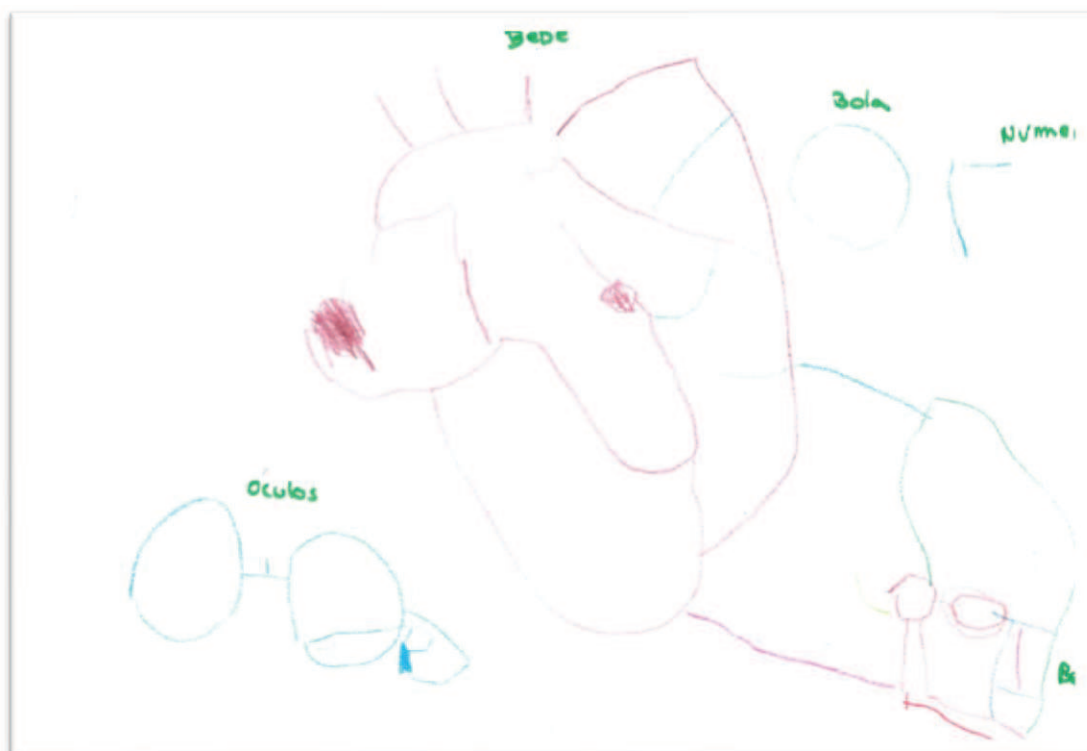
De seguida, irei perguntar às crianças se ainda se lembram do que desenharam para a Susan. Irei depois mostrar os desenhos e perguntar se ainda davam a mesma prenda ou se davam outra e a qual.

3. Jogo: Imitar a Susan

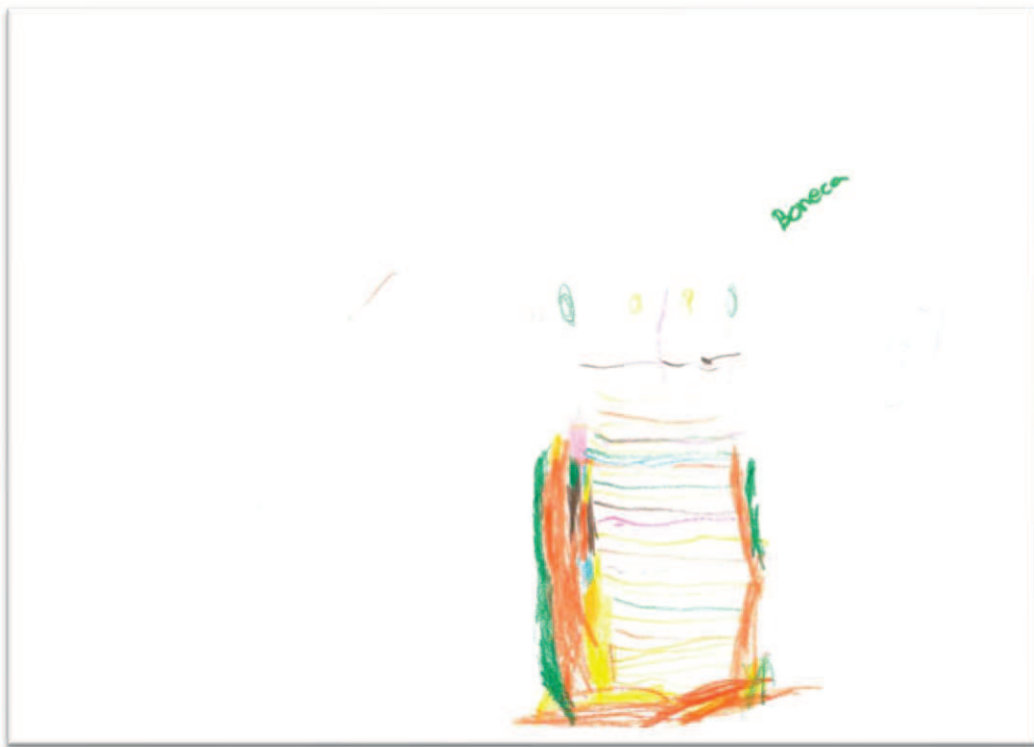
Este jogo tem como intuito mostrar às crianças como é que a Susan faz as suas ações. Para isto, vou sentar as crianças numa cadeira a fazer de conta que é a cadeira de rodas da Susan, colocando uma fita à volta das pernas de cada criança, de forma tornar mais concreta a dificuldade de mobilidade.

Vou pedir às crianças que tentem ir buscar os jogos quando estão no cantinho dos jogos de mesa e expressem as dificuldades que sentiram para ir busca-los.

**Anexo M - Digitalizações dos desenhos das crianças da atividade
sobre o livro *Susan Laughs***



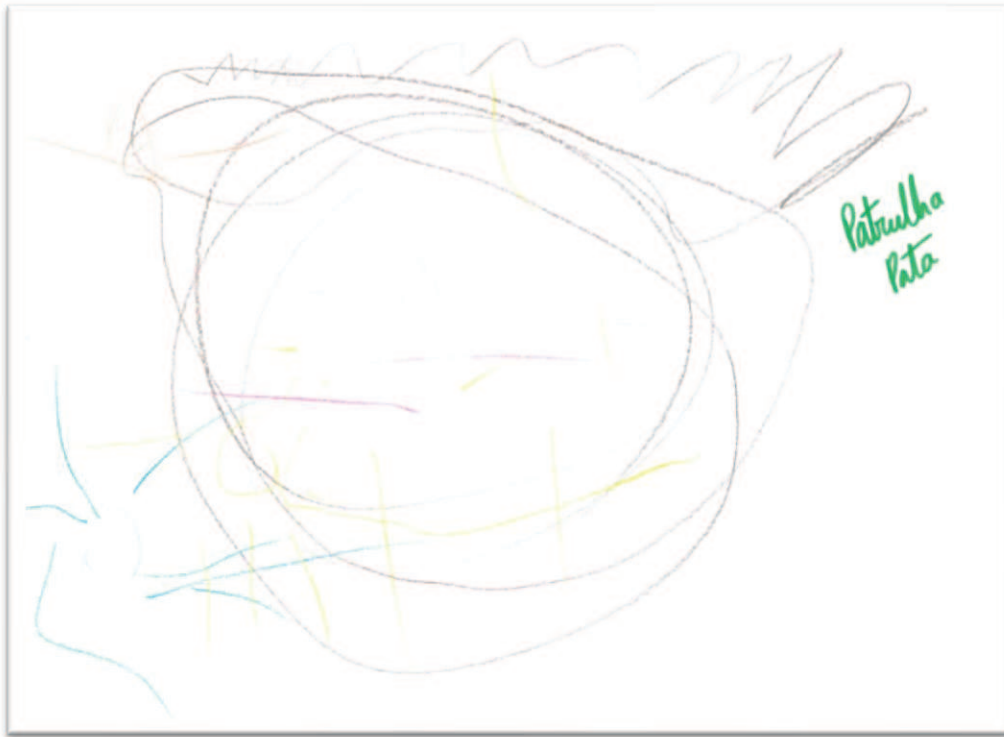


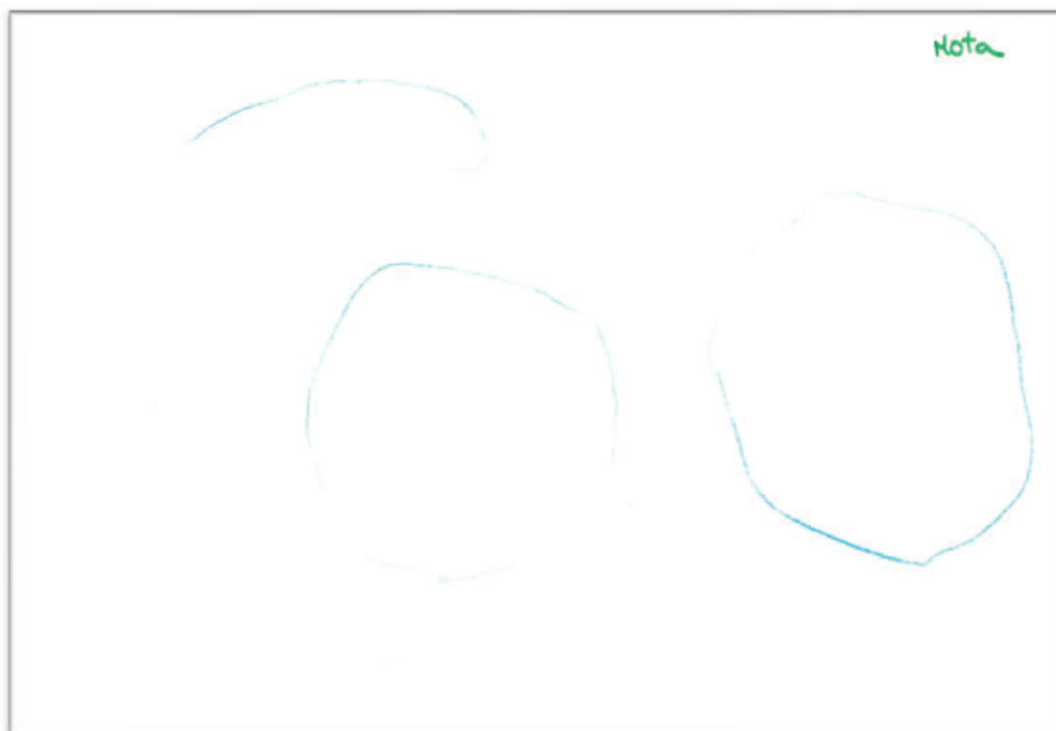




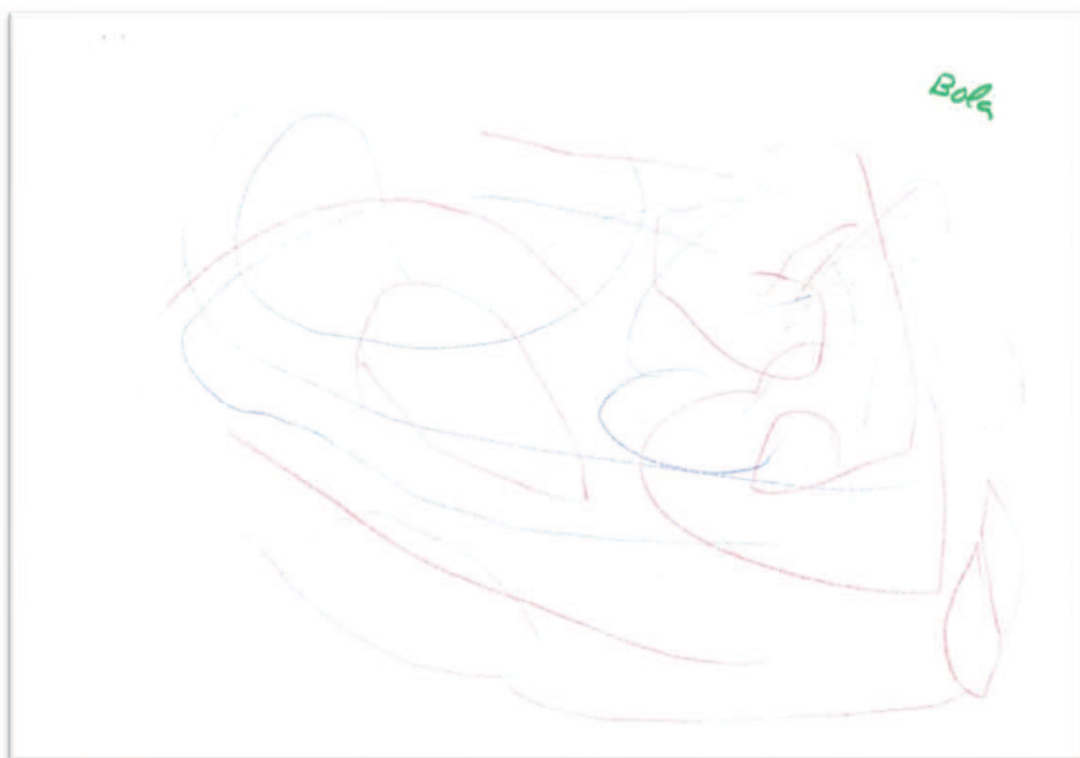


















**Anexo N - Transcrição das entrevistas realizadas às
crianças da amostra, sobre o livro *Susan Laughs*,
Jeanne Willis**

Entrevista: criança T

Gostaste da história?

(Não respondeu)

Não queres falar?

(Não respondeu)

O que é que a Susan faz na história? Conta lá à Marina, que a Marina já não se lembra?

(Não respondeu)

Não faz nada?

(Não respondeu)

Faz disparates a Susan?

Sim

E o pai zanga-se com ela?

Abanou a cabeça a dizer que sim

Também fazes coisas como a Susan?

Abanou a cabeça a dizer que não

Não? Não fazes disparates como a Susan? Não pintas, não brincas como ela?

Abanou a cabeça a dizer que sim.

Achas que o Natal dela vai ser igual ao nosso?

Sim

Ela é parecida contigo?

Sim.

É? Porquê?

Tu pintas e ris como ela?

Sim (abanou a cabeça)

Conheces alguma menina como a Susan?

Não

Gostavas de brincar com a Susan?

Não

Não? Porquê?

Silêncio...

O que é que ensinavas à Susan?

(Não respondeu)

Entrevista: criança: R

R., gostaste do livro?

Sim

O que é que a Susan faz no livro?

Encolheu os ombros.

Ela brinca, canta e dança?

Não...

A Susan porta-se bem ou às vezes faz disparates?

Faz disparates.

Faz disparates!? E o pai zanga-se com ela?

Sim.

Zangasse quando faz disparates, pois é... Também fazes coisas como a Susan?

Sim

Sim? Também fazes disparates, pintas e brincas?

Abanou a cabeça a dizer que sim

E como é que achas que vai ser o Natal dela? Igual ao nosso?

Sim

Ela é parecida contigo?

Sim

Porquê?

Porque ela faz disparates

Porque ela faz disparates? É parecida contigo porque faz disparates? Ai é?

Sim

Gostavas de ser amigo da Susan?

Sim.

Sim? Porquê?

E depois ela estava ali ...

Conheces alguma menina como a Susan?

Não

Ficaste admirado quando no final da história descobriste que a Susan era uma menina de cadeira de rodas?

Não (abanou a cabeça)

Pensavas que a Susan era uma menina como tu?

Sim

Mas depois não era, pois não?

Não. Eu sou um menino.

És um menino?

Sim

O que é que tu querias que a Susan te ensinasse?

A pôr aquele jogo.

A fazer um jogo?

Sim

E o que é que tu ensinavas à Susan?

A brincar com os animais.

A brincar com os animais?

Sim. E com os legos.

Entrevista: criança: F

Tu gostaste do livro?

Sim

E o que é que a Susan faz no livro?

Ri-se

Ri-se? E mais?

Anda de cadeira de rodas.

Mas isso é só no fim, no início não sabes... E mais? Ela porta-se bem ou às vezes faz disparates?

Faz disparates.

Faz disparates? E o pai zanga-se com ela?

(riu-se) sim.

Porquê?

Porque sim? Ou porque ela se porta mal?

Porque sim, porque ela se porta mal.

E tu fazes as coisas como a Susan?

Não...

Não fazes?

Não

Não te portas mal?

É... Mas eu espalho a tinta

Ai é? Tu não espalhas a tinta... Mas tu ris-te como a Susan, não ris?

Sim

E brincas como ela?

Às vezes eu sorrio, quando vou no autocarro depressa.

Ai é?

Sim...

Como é que achas que vai ser o Natal dela?

Não sei

Vai ser igual ao nosso?

Sim...

Ela é parecida contigo?

Não.

Não? Porquê?

É porque eu sou menino.

Tu és menino, está bem... Gostavas de ser amigo da Susan e brincar com ela?

Não.

Não? Porquê?

É porque eu às vezes faço mais disparates

Tu às vezes fazes mais disparates? E Por causa disso não gostavas de ser amigo dela?

Porque eu às vezes gosto de brincar com os meninos que não fazem disparates.

Ai é?

Já posso ir para os livros?

Espera um bocadinho... Conheces alguma menina como a Susan?

Sim.

Sim? Quem?

A minha mãe.

A tua mãe anda de cadeira de rodas?

Sim! Às vezes quando está doente.

E ficaste admirado quando descobriste que a Susan andava de cadeira de rodas, no final do livro? Ou pensavas que era como tu, que andava e corria?

Não.

Não? Não ficaste admirado?

Não.

E o que é que tu podes ensinar à Susan?

A fazer um jipe assim com riscos. A fazer um jipe com riscos.

**E fazer um jipe com riscos? E o que é que ela te poderia ensinar a ti? A fazer o quê?
O que é que querias que ela te ensinasse?**

Nada.

Entrevista: criança: M

Gostaste da história?

Sim

O que é que a Susan faz na historia?

Brincar

E mais?

Comer

Faz muitas coisas?

Sim

Ela porta-se bem ou às vezes faz disparates?

Faz disparates

Faz disparates? E o pai está sempre contente ou às vezes chateia-se com ela?

Chateia-se

Chateia-se porquê?

Porque se portou mal

Porque se portou mal? É como tu? O teu pai também se chateia contigo quando te portas mal. Também fazes coisas como a Susan?

Sim

O que é que fazes como a Susan?

Brincadeira

E o Natal dela, como achas que é? É igual ao nosso?

Sim

Ela é parecida contigo?

Sim

Sim? Porquê?

Porque se porta bem

Portas-te bem? Às vezes, não é?

Abanou a cabeça a dizer que sim.

Gostavas de ser amiga da Susan e brincar com ela?

Sim

Conheces alguma menina como a Susan?

Sim

Conheces?

Sim

E quem é a menina?

A Susan

Ficaste admirada? Eu não sabia que era uma menina de cadeira de rodas...

Sim

Porquê? Pensavas que era uma menina como tu?

Sim

E o que é que podes ensinar à Susan?

Brincar

Podes ensinar a Susan a brincar... E ela, o que é que pode ensinar-te?

Um jogo.

Entrevista: criança: MB

Tu gostaste da história?

Sim

Conta lá à Marina o que a Susan faz?

(Silêncio)

Conta lá à Marina. Eu já não me lembro... Brincava?

Abanou a cabeça a dizer que sim.

E mais? Conta-me mais.

Silêncio

Ela porta-se bem ou às vezes faz disparates?

Disparates...

Faz disparates às vezes?

Sim

Faz? Que disparates é que ela fez?

(Silêncio)

Pintou a mesa toda, pregou um susto ao avô... Não foi?

Sim (abanou a cabeça)

Fazes disparates como a Susan?

Não (abanou a cabeça)

Mas tu brincas como a Susan?

Sim.

E como é que achas que é o Natal dela?

É igual.

É igual ao nosso? É igual?

Sim.

Gostavas de brincar com a Susan?

Não.

Não? Porquê?

(Silêncio)

Conheces alguma menina como a Susan?

Não!

Não? Não conheces?

Não (abanou a cabeça)

Ficaste admirado, quando no final da história disse que era uma menina de cadeira de rodas?

Sim

Ficaste? Pensavas que era uma menina como nós, que conseguia andar?

Sim

E podias ensinar alguma coisa à Susan?

Não.

Não?

A Minnie

Podes ensinar a Minnie? Podias-lhe mostrar a Minnie?

Sim

E ela podia-te ensinar alguma coisa?

Sim.

Sim?

O gato (vendo o livro)

O gato da imagem?

Sim.

Entrevista: criança MJ

Tu gostaste da história?

Sim

O que é que Susan faz na história?

Faz muitas coisas

Muitas coisas como o quê?

Faz brincar, faz chorar. Ela pinta como sem parar

Ai é?

Sim

E mais?

É mal-educada. Ela faz de cadeira de rodas, pode ser.

E ela porta-se bem ou faz disparates?

Faz disparates.

Porquê?

Ela só põe as pinturas espalhadas na mesa e depois ela “fazeu” muitas asneiras.

E às vezes o pai está zangado com ela?

Sim, algumas vezes, mas algumas não. Porque o pai é que manda e a mãe também e os filhos pequeninos é que não mandam.

Tu fazes as coisas como a Susan?

Não.

Não fazes? Não pintas, não brincas?

Não... Eu pinto na minha casa e também pinto na escola.

Então, fazes coisas como a Susan.

Não, não. Eu não ponho espalhado na mesa.

Ah, não pões espalhado na mesa. Mas as outras coisas fazes.

Não

Não?

Não

Não sorris, não choras, não ficas chateada? Fazes, não fazes?

Não, porque ela só anda todas as partes.

E o Natal dela? Vai ser igual ao nosso?

Não. Porque ela... O Pai Natal não vem para a casa da sua, porque ela está a portar-se muito mal.

Ah, ela está a portar-se muito mal. Mas ela só se portou mal uma vez.

Não. Mas ela tem que se portar bem para o Pai Natal se não ir para outro sítio.

E ela é parecida contigo?

Não.

Não? E gostavas de ser amiga dela?

Sim (abanou a cabeça)

Conheces alguma menina como ela?

Não.

Ficaste admirada quando descobriste que a Susan era uma menina de cadeira de rodas?

Se calhar não.

Não ficaste? Porquê?

Porque ainda não a conheci.

Ainda não a conheceste? Quando descobriste no final da história, quando a Marina mostrou a boneca... tu não sabias que ela era assim, pois não?

Mas está de cadeira de rodas. Eu também fui de cadeira de rodas. Eu estava tão doente, era pequenina, e fiquei numa cadeira de rodas. E depois voltei a andar.

Anexo O- Planificação das atividades sobre o livro *O Livro Negro das Cores*, de Menena Cottin e Rosana Faría

Nome do livro: *O livro negro das cores*

Autoras: Menena Cottin e Rosana Faría

Editora: bruaá editora

Data da edição: 2006

Atividade 1 - Apresentação e Leitura do livro:

Com as crianças sentadas na mantinha vou:

1. Explorar a capa do livro com as crianças, perguntando o que vêm e a cor que está presente.
2. Passar o livro pelas crianças para que estas sintam o relevo e explicar-lhes o que é o texto em braille e para que serve.
3. Vou pedir às crianças que façam de conta que não veem, fechado os olhos e imaginando a história que vou contar.
4. Quando acabar de ler a história vou perguntar às crianças o que imaginaram durante o tempo em que estiveram de olhos fechados a ouvir a história.
5. Vou contar de novo a história, mas desta vez a mostrar as imagens do livro e passá-lo pelas crianças para que estas sintam o relevo das imagens e digam o que estão a sentir.

Atividade 2: Jogar um jogo

Depois do contacto com o livro (como objeto material) e com a história, vou dizer às crianças que vamos jogar um jogo: fingir que somos o Tomás e que não conseguimos ver. Teremos que adivinhar o que são alguns objetos e alimentos, cheirando, tocando e provando. Vou-lhes dizer ainda que a maior parte dos objetos/alimentos que terão de descobrir estavam presentes na história.

Perguntarei às crianças quem é que quer participar e vir ao pé de mim para realizar o jogo em frente ao grupo. Quando a criança estiver ao pé de mim vou colocar-lhe um lenço nos olhos para ter a certeza que não vê e dar-lhe um objeto/alimento para que tente descobrir o que é.

Depois da primeira criança realizar o jogo e as restantes se aperceberem das regras, vou chamar duas crianças, uma delas da amostra, e dar-lhes dois objetos diferentes para descobrirem o que são.

O material utilizado será:

- Lenços (para tapar os olhos)
- Penas (tato)
- Morangos (1.º: cheiro; 2º: tato)
- Maças (1.º: cheiro; 2º: tato)
- Folhas secas (1.º: cheiro; 2º: tato)

- Chocolate (1.º: cheiro; 2º: sabor)
- Caneta (tato)
- Bola (tato)
- Colher (tato)
- Garrafa (tato)
- Esponja do banho (tato)
- Flauta (audição)
- Sons de animais: cão e galinha (audição)

**Anexo P - Transcrição das entrevistas realizadas às
crianças da amostra, sobre o livro *O Livro Negro das
Cores*, de Menena Cottin**

Entrevista: criança MB

1. Gostaste da história?

Sim (acenou com a cabeça)

2. Porquê é que achas que o livro é todo preto? Diz lá à Marina. Conta-me lá... Não queres contar?

Não (acenou com a cabeça)

3. Porque é que o livro tem “pontinhos”?

Porque é a história...

4. O Tomás consegue fazer tudo como os outros meninos?

Não.

O que é que não consegue fazer?

Porque os olhos estão tapados.

5. Conheces alguém como o Tomás?

Sim (acenou com a cabeça)

6. Brincas/ brincavas com esse menino ou menina?

Não

7. Há algo que fizesses de forma diferente do que farias com os meninos que não são cegos?

(Encolheu os ombros)

Não sabes?

Acenou que não com a cabeça

Entrevista: criança M

1. Gostaste da história?

Sim (acenou com a cabeça)

2. Porquê é que achas que o livro é todo preto?

Porque é da história.

O livro é preto porque é da história?

Sim...

3. Porque é que o livro tem “pontinhos”?

Porque é a história.

É da história?

Sim (acenou)

4. O Tomás consegue fazer tudo como os outros meninos?

Sim

5. Conheces alguém como o Tomás?

Não

6. Brincas/ brincavas com esse menino ou menina?

Sim

7. Há algo que fizesses de forma diferente do que farias com os meninos que não são cegos?

Nada.

Nada? O que é que fazias?

Brincar.

Entrevista: criança T

1. Gostaste da história?

Sim (acenou com a cabeça)

2. Porquê é que achas que o livro é todo preto?

Não sei

Não sabes porque é que o livro é preto?

Não

3. Porque é que o livro tem “pontinhos”?

Encolheu os ombros

4. O Tomás consegue fazer tudo como os outros meninos?

Sim

5. Conheces alguém como o Tomás? Alguém como o menino do livro?

Não

6. Brincas/ brincavas com o Tomás?

Não.

Não? Porquê?

Encolheu os ombros

7. Há algo que fizesses de forma diferente do que farias com os meninos que não são cegos? Ajudavas o Tomás a brincar?

Não.

Entrevista: criança F

1. Gostaste da história?

Sim

2. Porquê é que achas que o livro é todo preto?

É porque o Tomás... É porque o Tomas não vê nada.

3. Porque é que o livro tem “pontinhos”?

É porque o Tomás não vê nada.

É porque o Tomás não vê nada... É para ajudá-lo a ler?

Sim

4. O Tomás consegue fazer tudo como os outros meninos?

Sim

5. Conheces alguém como o Tomás?

Sim.

Quem?

É que um dia vi o Guilherme crescido.

Viste o Guilherme crescido? Não via?

Ele era Guilherme

6. Brincas/ brincavas com esse menino ou menina?

Sim

7. Há algo que fizesses de forma diferente do que farias com os meninos que não são cegos? Ajudavas o Tomas como?

A fazer o que ele mandava

Fazias o que ele mandava?

Sim
